

**BİR İLKOKULDA OKUL ÇAPLI
OLUMLU DAVRANIŞSAL DESTEK
PROGRAMININ UYGULANMASI**

Doktora Tezi

Feyat KAYA

Eskişehir 2021

**BİR İLKOKULDA OKUL ÇAPLI OLUMLU DAVRANIŞSAL DESTEK
PROGRAMININ UYGULANMASI**

Feyat KAYA

DOKTORA TEZİ

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran 2021

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1807E312 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Feyat Kaya'nın "Bir İlkokulda Okul Çaplı Olumlu Davranışsal Destek Programını Uygulanması" başlıklı tezi 01/06/2021 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı Özel Eğitim Anabilim dalında Doktora Yeterlilik tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	Prof. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN	
Üye	Prof. Dr. Emine Sema BATU	
Üye	Prof. Dr. Dilek ERBAŞ	
Üye	Doç. Dr. Funda AKSOY	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Nuray ÖNCÜL	

.....
Enstitü Müdürü

ÖZET

BİR İLKOKULDA OKUL ÇAPLI OLUMLU DAVRANIŞSAL DESTEK PROGRAMININ UYGULANMASI

Feyat KAYA

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran 2021

Danışman: Prof. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

Bu araştırmanın amacı, bir ilkokuldaki mevcut durumu ortaya koyarak okul çaplı bir olumlu davranışsal destek müdahalesi tasarlamak; tasarlanan bu okul çaplı olumlu davranışsal destek müdahalesinin, öğrencilerin problem davranışlarını azaltma, sosyal becerilerini geliştirme ve akademik yeterliklerini arttırma ile öğretmenlerin problem davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ve problem davranışlarla başa çıkma yolları üzerindeki etkisini incelemek; ayrıca müdahale sonrasında okul çaplı olumlu davranışsal destek müdahalesine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Eskişehir ili Tepebaşı ilçesindeki bir ilkokulda tasarlanan araştırma karma araştırma yöntemlerinden, karma yöntem müdahale deseniyle yedi öğretmen ve 100 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sürecinde öncelikle okulda gözlemler ve öğretmenlerle görüşmeler yapılarak öğrencilerin ve öğretmenlerin gereksinimleri ortaya konmuş ve bu gereksinimler dikkate alınarak olumlu davranışsal destek müdahalesi tasarlanmıştır. Müdahale uygulanmadan önce ve müdahale tamamlandıktan sonra öğretmenlerden problem davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile problem davranışlarla başa çıkma yollarına; öğrencilerden ise problem davranış ve sosyal beceri sergileme sıklığı ve akademik yeterlik düzeylerine ilişkin veriler toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler nicel ve nitel veri analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular alanyazına dayalı olarak çeşitli açılardan tartışılarak uygulama ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul çaplı olumlu davranışsal destek, Karma araştırma yöntemi, İlkokul, Problem davranış, Sosyal beceri.

ABSTRACT

IMPLEMENTATION OF A SCHOOL-WIDE POSITIVE BEHAVIORAL SUPPORT PROGRAM IN A PRIMARY SCHOOL

Feyat KAYA

Department of Special Education

Programme in Education of the Mentally Disabled

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, June 2021

Supervisor: Prof. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

The aims of this research are to design a school-wide positive behavioral support intervention by investigating the current situation in a primary school and to examine the intervention's impact on reducing students' problem behaviors, improving their social skills, and increasing their academic competence. It also aims to reveal teachers' views on the causes of and ways of dealing with problem behaviors and their views on the intervention after its completion. The research, designed in a primary school in Eskişehir province, Tepebaşı district, was carried out with seven teachers and 100 students with a mixed methods intervention design.

During the research process, the needs of students and teachers were revealed by observations and interviews with teachers at the school, and a positive behavioral support intervention was designed by considering those needs. Before and after the intervention was completed, teachers' opinions on the reasons for and ways of dealing with problem behaviors were recorded. In addition, data on problem behaviors, social skills, and academic competence levels was collected from students.

The data obtained in the study was analyzed using quantitative and qualitative techniques. The findings of the study were discussed from various angles based on the literature, and suggestions for application and advanced research were given.

Keywords: School-wide positive behavioral support, Mixed research method, Primary school, Problem behavior, Social skill.

TEŞEKKÜR

Büyük bir heyecan ve öğrenme arzusu ile başladığım akademik hayatımın önemli bir aşamasını tamamlamış olmanın mutluluğunu yaşıyorum. Bu süreçte birçok kişinin önemli desteği ve katkıları oldu.

Öncelikle, sadece akademik anlamda değil, aynı zamanda hayatın her alanında bana destek olan, engin bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, bana çok değerli katkıları olan, beni danışanından ziyade, ailesinin bir ferdi olarak gören ve üzerimde karşılığı ödenmeyecek kadar emekleri olan çok kıymetli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan'a içtenlikle teşekkürlerimi sunarım. Sayın hocam, bana verdiğiniz emekler için size çok minnettarım.

Araştırmanın başından sonuna kadar geçen uzun süre boyunca beni okula kabul eden ve desteklerini esirgemeyen okul müdürüne, araştırmanın her aşamasında aktif bir şekilde görev alan öğretmenlere, öğrencilere ve diğer personele teşekkür ederim.

Bu araştırmanın her aşamasına eşsiz katkılar sunan, ihtiyaç duyduğum her an engin bilgilerini benimle paylaşan, tez danışmanımın bir yıllık yurtdışı görevlendirmesinde büyük bir incelik göstererek bana danışmanlık yapmayı kabul eden, beni her zaman can kulağıyla dinleyen, aynı zamanda tez izleme komitemde ve tez savunma sınavımda jüri olarak yer alan çok değerli hocam Prof. Dr. Emine Sema Batu'ya çok teşekkür ederim.

Bu araştırmanın her aşamasında beni destekleyen, ihtiyaç duyduğumda bana vakit ayırıp sunduğu önerilerle ufkumu açan, araştırma sürecinde tez izleme komitemde ve tez savunma sınavımda jüri olarak çok değerli katkılar sunan kıymetli hocam Doç. Dr. Funda Aksoy'a çok teşekkür ederim.

Yine bu süreçte ihtiyaç duyduğum her an bana destek olan, araştırma kapsamında öğretmen eğitim etkinliklerini büyük bir keyifle gerçekleştiren ve tez savunma sınavımda jüri olarak yer almayı kabul eden değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Nuray Öncül'e çok teşekkür ederim.

Tez savunma sınavımda jüri olarak yer almayı kabul eden ve tezimi titizlikle okuyarak değerli görüş ve önerileriyle çalışmama önemli katkılar sunan sayın hocam Prof. Dr. Dilek Erbaş'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde onların da zamanından çaldığımı düşündüğüm Ömer Faruk Özkan, Duru Özkan ve İpek Özkan'a çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde bana destek olan sevgili dostum Ahmet Turan Acungil'e çok teşekkür ederim.

Bugüne kadar aldığım her kararda beni destekleyen ve bana güvenen çok kıymetli babama ve sevgili kardeşlerime çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız!

Bu süreçte ihmal ettiğim ve en zor anımda bile “Baba, hadi oyun oynayalım!” diyerek gülümsememi sağlayan oğluma ve bana her koşulda destek olarak bütün dertlerimi sabırla dinleyip çözüm üreten sevgili eşime sonsuz teşekkür ederim. İyi ki varsınız!

Son olarak, bu günlerimi görmesini çok istediğim, üzerinden geçen onca yıla rağmen büyük bir özlemle andığım ve yokluğuna alışamadığım anneme çok teşekkür ederim.

Feyat Kaya
Haziran 2021

....../....../20....

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Feyat Kaya

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR DİZİNİ.....	xviii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xx
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxii
1. GİRİŞ	1
1.1. Okullarda Karşılaşılan Sorunlar	2
1.1.1. Akademik başarıda gözlenen düşüşler.....	3
1.1.2. Dilsel ve kültürel farklılıklar ve dışlama.....	5
1.1.3. Sosyal beceri yetersizliği.....	6
1.1.4. Akran zorbalığı	7
1.1.5. Problem davranışlar	8
1.2. Olumlu Okul İklimi ve Etkili Sınıf Yönetimi	10
1.2.1. Olumlu okul iklimi	11
1.2.2. Etkili sınıf yönetimi	13
1.3. Olumlu Davranışsal Destek.....	17
1.3.1. ODD'nin düzeyleri	20
1.3.1.1. Birinci düzey	21
1.3.1.2. İkinci düzey.....	22
1.3.1.3. Üçüncü düzey.....	23
1.4. Okul Çaplı Olumlu Davranışsal Destek.....	24
1.5. Son Beş Yılda Yürütülmüş Olan OÇODD Araştırmaları.....	27
1.6. Araştırma Gereksinimi.....	31
1.7. Araştırmanın Amacı	39
1.8. Araştırmanın Önemi.....	40
2. YÖNTEM	42

	<u>Sayfa</u>
2.1. Araştırmanın Deseni	42
2.2. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Okulun Belirlenmesi	45
2.3. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Okul Ortamı	46
2.3.1. Okulun dış mekânı	46
2.3.2. Okulun iç mekânı	47
2.4. Katılımcılar	48
2.4.1. Öğrenciler	48
2.4.2. Öğretmenler	49
2.5. Araştırmacı ve Uzmanlar ile Rol ve Sorumlulukları	49
2.5.1. Araştırmacı	49
2.5.2. Öğretmen eğitimi etkinliklerini gerçekleştiren uzmanlar	50
2.5.3. Süreci takip eden ve geri bildirim veren uzmanlar	51
2.6. Nicel Ölçümler	51
2.6.1. Sosyal beceri derecelendirme sistemi-Öğretmen formu- İlköğretim düzeyi	52
2.6.2. Problem davranış ölçeği-Öğretmen formu-Nedensel faktörler ve baş çıkma	52
2.7. Nitel Ölçümler	53
2.7.1. Gözlemler	53
2.7.2. Görüşmeler	54
2.7.3. Araştırmacı günlüğü	55
2.8. Bağımsız Değişken	55
2.9. Araştırma Süreci	57
2.9.1. Müdahale öncesi süreç	58
2.9.1.1. Gözlemlerin yapılması	58
2.9.1.2. Ölçeklerin uygulanması	59
2.9.1.3. Görüşmelerin yapılması	59
2.9.1.4. Müdahale bileşenlerine ilişkin materyallerin tasarlanması ve hazırlanması	60
2.9.1.4.1. Okul içi düzenlemelere ilişkin materyallerin tasarlanması ve hazırlanması	60

2.9.1.4.2. Sınıf içi düzenlemelere ilişkin materyal ve görsellerin hazırlanması.....	61
2.9.1.4.3. Davranış destek sistemine ilişkin materyallerin hazırlanması.....	62
2.9.2. Müdahale sırası süreç	63
2.9.2.1. Öğretmen eğitimi etkinlikleri ve müdahaleye ilişkin bilgilendirme.....	63
2.9.2.2. Okul içi düzenlemelerin gerçekleştirilmesi	65
2.9.2.3. Sınıf içi düzenlemelerin gerçekleştirilmesi.....	65
2.9.2.4. Müdahalenin uygulanması	65
2.9.3. Müdahale sonrası süreç	68
2.9.3.1. Ölçeklerin uygulanması	68
2.9.3.2. Görüşmelerin yapılması.....	68
2.9.3.3. Uygulama güvenirliği.....	69
2.10. Verilerin Analizi	70
2.10.1. Verilerin nicel analizi	70
2.10.2. Verilerin nitel analizi.....	71
2.11. Geçerlik ve Güvenirlik (İnandırıcılık)	73
2.12. Araştırma Etiği.....	75
3. BULGULAR.....	77
3.1. OÇODD Müdahalesi Öncesinde Okuldaki Mevcut Durum ile OÇODD Müdahalesi İçeriğine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Gereksinimleri.....	77
3.1.1. Etkili Sınıf Yönetimi	79
3.1.1.1. Etkili sınıf yönetiminin tanımı	80
3.1.1.1.1. Öğrenci gereksinim ve özelliklerini dikkate alma.....	80
3.1.1.1.2. Fiziksel düzenleme yapma.....	81
3.1.1.1.3. Kurallar belirleme ve kullanma.....	81
3.1.1.1.4. Olumlu sınıf iklimi oluşturma.....	81
3.1.1.1.5. Öğrenci merkezli öğretim yürütme	81
3.1.1.1.6. Planlı ve sistematik öğretim yapma.....	82
3.1.1.1.7. Zamanı verimli kullanma	82

	<u>Sayfa</u>
3.1.1.2. Sınıf yönetimini etkileyen etmenler	82
3.1.1.2.1. Öğrencilerden kaynaklı etmenler	82
3.1.1.2.2. Öğretmenden kaynaklı etmenler	83
3.1.1.2.3. Başkalarından kaynaklı etmenler.....	83
3.1.1.2.4. Kuralların eksikliğinden kaynaklı etmenler...	84
3.1.1.3. Etkili sınıf yönetimi için yapılanlar	84
3.1.1.3.1. Öğrencilerin gereksinim ve özelliklerini göz önünde bulundurma	84
3.1.1.3.2. Demokratik bir ortam oluşturma	84
3.1.1.3.3. Olumlu sınıf iklimi (ilişkiler) oluşturma	85
3.1.1.3.4. Planlı ve sistematik öğretim yapma.....	85
3.1.1.3.5. İlerlemeyi izleme	85
3.1.1.3.6. Aile katılımını sağlama	85
3.1.2. Problem Davranışlar.....	86
3.1.2.1. Problem davranışların tanımı.....	87
3.1.2.1.1. Zarar verme.....	87
3.1.2.1.2. Öğrenmeyi engelleme.....	88
3.1.2.1.3. Normalara uymama	88
3.1.2.2. Problem davranışların türleri.....	88
3.1.2.2.1. Fiziksel zorbalık	88
3.1.2.2.2. Sözel zorbalık.....	89
3.1.2.2.3. Sosyal dışlama davranışları.....	89
3.1.2.2.4. Çevreye zarar verici davranışlar	90
3.1.2.2.5. Kendini uyarma ve basmakalıp davranışlar ..	90
3.1.2.2.6. Kendine zarar verici davranışlar.....	90
3.1.2.2.7. Uygun olmayan cinsel davranışlar	90
3.1.2.2.8. Dersi kesintiye uğraticı davranışlar	91
3.1.2.2.9. Okul/sınıf kurallarını çiğneme	91
3.1.2.2.10. Sorumluluklarını yerine getirmeme	91
3.1.2.3. Problem davranışların nedenleri	92
3.1.2.3.1. Öğrenci kaynaklı nedenler	92
3.1.2.3.2. Öğretmen kaynaklı nedenler.....	92

	<u>Sayfa</u>
3.1.2.3.3. Aile kaynaklı nedenler	93
3.1.2.3.4. Akran kaynaklı nedenler	93
3.1.2.3.5. Beceri yetersizliği kaynaklı nedenler.....	93
3.1.2.3.6. Teknoloji kaynaklı nedenler	94
3.1.2.4. Problem davranışların ortaya çıkma bağlamı.....	94
3.1.2.4.1. Akademik etkinlikler dışında.....	94
3.1.2.4.2. Serbest zamanlarda.....	95
3.1.2.4.3. Yetişkin gözetimi olmadığında.....	95
3.1.2.4.4. Kolay ya da zor etkinliklerde.....	95
3.1.2.4.5. Uyarıcı fazlalığı ya da eksikliğinde	96
3.1.2.4.6. Geçişlerde.....	96
3.1.2.4.7. Rutin değişikliğinde	96
3.1.2.5. Problem davranışların etkileri.....	96
3.1.2.5.1. Öğretmene etkileri	97
3.1.2.5.2. Öğrencilere etkileri	97
3.1.2.5.3. Sınıf iklimine etkileri	97
3.1.2.5.4. Öğretim sürecine etkileri.....	98
3.1.2.6. Problem davranışlarla baş etme yolları	98
3.1.2.6.1. Önlemeye dayalı teknikler.....	98
3.1.2.6.2. Öğretime dayalı teknikler	98
3.1.2.6.3. Pekiştirmeye dayalı teknikler	99
3.1.2.6.4. Durdurmaya ve geri çekmeye dayalı teknikler.....	99
3.1.2.6.5. Cezaya dayalı teknikler	99
3.1.3. İletişim Kurma ve İş Birliği Yapma	100
3.1.3.1. İletişim kurulan ve iş birliği yapılan kişiler	101
3.1.3.1.1. Ailelerle iş birliği	101
3.1.3.1.2. Diğer öğretmenlerle iş birliği	102
3.1.3.1.3. Okul yöneticileriyle iş birliği.....	102
3.1.3.1.4. Rehber öğretmenle iş birliği.....	102
3.1.3.1.5. Diğer öğrencilerle iş birliği.....	102
3.1.3.1.6. Uzmanlarla iş birliği	103

	<u>Sayfa</u>
3.1.3.1.7. Rehberlik araştırma merkezi ile iş birliği.....	103
3.1.3.1.8. Kolluk kuvvetleriyle iş birliği.....	103
3.1.3.2. İletişim kurma ve iş birliği yapmanın amaçları	103
3.1.3.2.1. Problem davranışlar hakkında fikir edinmek ve öğrenciyi tanımak amacıyla	104
3.1.3.2.2. Problem davranışın nedenini belirlemek amacıyla.....	104
3.1.3.2.3. Problem davranışlarla baş etmek amacıyla....	104
3.1.3.2.4. Başkalarını bilgilendirmek amacıyla	105
3.1.3.2.5. Yasal gereklilikleri yerine getirmek amacıyla	105
3.1.3.2.6. Yardım ve destek almak amacıyla.....	105
3.1.3.2.7. Aileyi yönlendirmek amacıyla.....	105
3.1.3.2.8. İletişim kurmuyorum ve iş birliği yapmıyorum	106
3.1.3.3. İletişim kurmayı ve iş birliği yapmayı gerektiren davranışlar	106
3.1.3.3.1. Fiziksel zorbalık	106
3.1.3.3.2. Sözel zorbalık.....	106
3.1.3.3.3. Uygun olmayan cinsel davranışlar	107
3.1.3.3.4. Okul/sınıf kurallarını çiğneme	107
3.1.3.3.5. Madde bağımlılığı	107
3.1.4. Beklentiler	107
3.1.4.1. Beklentisi olan kişiler	109
3.1.4.1.1. Aileden beklenti.....	109
3.1.4.1.2. Yöneticilerden beklenti.....	109
3.1.4.1.3. Uzmanlardan beklenti	109
3.1.4.1.4. Rehber öğretmenden beklenti.....	110
3.1.4.1.5. Diğer öğretmenlerden beklenti	110
3.1.4.1.6. Diğer personelden beklenti.....	110
3.1.4.2. Beklenti türü	110
3.1.4.2.1. Problemi çözmeye yönelik beklenti	111
3.1.4.2.2. Bilgi almaya yönelik beklenti.....	111

	<u>Sayfa</u>
3.1.4.2.3. İletişimde olma beklentisi.....	111
3.1.4.2.4. Öğrenciyle ilgilenme beklentisi.....	111
3.1.4.2.5. Problemin farkına varma beklentisi	112
3.1.4.2.6. Kuralları öğretme beklentisi.....	112
3.2. OÇODD Müdahalesinin, Öğretmenlerin Problem Davranışlarının Nedenlerine Yönelik Görüşleri ile Problem Davranışlarla Başa Çıkma Yollarına Etkisi	112
3.3. OÇODD Müdahalesinin, Öğrencilerin Problem Davranışları ve Sosyal Becerileri Sergileme Sıklığı ile Akademik Yeterliklerine Etkisi..	115
3.3.1. Öğrencilerin cinsiyetleri bağlamında öntest-sontest karşılaştırma sonuçları	117
3.3.2. Öğrencilerin sınıf düzeyleri bağlamında öntest-sontest karşılaştırma sonuçları	119
3.4. OÇODD’a İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	127
3.4.1. OÇODD’nin Katkıları	129
3.4.1.1. OÇODD’un öğrencilere katkısı	130
3.4.1.1.1. Olumlu davranışların kazanılmasına katkı....	130
3.4.1.1.2. Problem davranışların azalmasına katkı.....	131
3.4.1.1.3. Sosyal becerilerin gelişmesine katkı	131
3.4.1.1.4. Kuralların öğrenilmesine katkı.....	131
3.4.1.1.5. Duygu ve davranışların gelişimine katkı	132
3.4.1.1.6. Akademik başarının artmasına katkı	132
3.4.1.1.7. Kendini yönetmeye katkı.....	132
3.4.1.2. OÇODD’un öğretmenlere katkısı.....	132
3.4.1.2.1. Farkındalık kazandırmaya katkı.....	133
3.4.1.2.2. Farklı bakış açısı kazandırmaya katkı.....	133
3.4.1.2.3. Kendini değerlendirmeye katkı	133
3.4.1.2.4. Yeni bilgiler edinmeye katkı	134
3.4.1.2.5. Sınıf yönetimine katkı.....	134
3.4.1.2.6. Öğretim becerilerine katkı	134
3.4.1.2.7. Özgülveni arttırmaya katkı.....	135
3.4.1.3. OÇODD’un öğretim sürecine katkısı	135

3.4.1.3.1. Öğretime ayrılan süreye katkı	135
3.4.1.3.2. Genelleme ve kalıcılığa katkı	135
3.4.1.3.3. Dolaylı öğrenmeye katkı.....	136
3.4.1.3.4. Davranışların öğretimine ayrılan süreye katkı	136
3.4.1.3.5. Sınıf yönetimine katkı.....	136
3.4.1.4. OÇODD'un okul iklimine katkısı	137
3.4.1.4.1. Okulda düzen kültürü oluşmasına katkı	137
3.4.1.4.2. Olumlu sınıf/okul ikliminin oluşmasına katkı	137
3.4.1.4.3. Öğrenciler arasındaki etkileşimin artmasına katkı	137
3.4.1.4.4. Öğretmenler arasındaki etkileşimin artmasına katkı.....	138
3.4.1.4.5. Öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi arttırmaya katkı.....	138
3.4.2. OÇODD'un Olumlu Yönleri.....	138
3.4.2.1. OÇODD'un içeriğiyle ilgili olumlu yönler	139
3.4.2.1.1. Gereksinimi karşılamaya yönelik içerik kullanımı.....	140
3.4.2.1.2. İçeriğin bilimsel ve akademik olması	140
3.4.2.1.3. Sürecin bütüncül ve basamaklandırılmış olması	140
3.4.2.1.4. Açık, anlaşılır ve düzeye uygun dil kullanımı	140
3.4.2.1.5. Beklenti kartlarının kapsamının önemli olması	141
3.4.2.1.6. Kuralların öğrencilerle birlikte belirlenmesi .	141
3.4.2.1.7. Kuralların içerik ve sayısının öğrenci düzeyine uygun olması	141
3.4.2.2. OÇODD'un tasarımı ve biçimiyle ilgili olumlu yönler ...	142
3.4.2.2.1. Tasarımların dikkat çekici olması	142
3.4.2.2.2. Uygun görseller kullanılması	142
3.4.2.2.3. Renklerin doğru kullanılması	142

	<u>Sayfa</u>
3.4.2.2.4. Kaliteli malzeme kullanılması.....	143
3.4.2.2.5. Materyallerin boyutlarının uygun olması.....	143
3.4.2.2.6. Materyallerin doğru konumlandırılması.....	143
3.4.2.2.7. Perforeli bir tasarım hazırlanması	144
3.4.2.2.8. İçeriğin etkileşimli biçiminde sunulması	144
3.4.2.3. OÇODD'un kullanışıyla ilgili olumlu yönler	144
3.4.2.3.1. Okul çaplı uygulanması.....	144
3.4.2.3.2. Kartlara öğretmen ve öğrenci isimlerinin yazılması	145
3.4.2.3.3. Dönüştürülebilir bir sistem kullanılması	145
3.4.2.3.4. Gerektiğinde uzman desteği sunulması.....	145
3.4.3. OÇODD'un Sosyal Geçerliliği.....	145
3.4.3.1. OÇODD amaçlarının uygunluğu	146
3.4.3.1.1. Mesleki gelişim eğitimi amaçlarının uygunluğu.....	147
3.4.3.1.2. Program amaçlarının uygunluğu	148
3.4.3.2. OÇODD uygulamalarının kabul edilebilirliği	148
3.4.3.2.1. Uygulanabilir olması.....	148
3.4.3.2.2. Uygulamacı dostu olması.....	148
3.4.3.2.3. Tutarlı olması	149
3.4.3.2.4. Nesnel bir değerlendirme yapması	149
3.4.3.2.5. Pekiştirmeye dayalı olması.....	149
3.4.3.3. OÇODD bulgularının anlamlılığı	149
3.4.3.3.1. Öğretmenlere yönelik bulguların anlamlılığı .	150
3.4.3.3.2. Öğrencilere yönelik bulguların anlamlılığı.....	150
3.4.3.4. OÇODD'a ilişkin genel memnuniyet	150
3.4.3.4.1. Öğretmen memnuniyeti.....	150
3.4.3.4.2. Öğrenci memnuniyeti	151
3.4.3.4.3. Program memnuniyeti.....	151
3.4.4. OÇODD'a İlişkin Eksiklik, Öneri ve Temenniler.....	151
3.4.4.1. OÇODD'a ilişkin eksiklikler	153
3.4.4.1.1. Materyallere ilişkin eksiklikler	153

	<u>Sayfa</u>
3.4.4.1.2. Süreye ilişkin eksiklikler	153
3.4.4.1.3. Rekabete yol açmaya ilişkin eksiklikler	153
3.4.4.1.4. Eksiklik yok	154
3.4.4.2. OÇODD’a ilişkin öneriler.....	154
3.4.4.2.1. İçeriğe ilişkin öneriler	154
3.4.4.2.2. Süreye yönelik öneriler	154
3.4.4.3. Temenniler	155
3.4.4.3.1. Yeni proje talebi	155
3.4.4.3.2. İş birliği	155
3.4.4.3.3. Mesleki gelişim etkinlikleri	155
4. TARTIŞMA.....	157
4.1. Okuldaki Mevcut Durum ile OÇODD Müdahalesinin İçeriğine Yönelik Gereksinimler	157
4.2. Öğretmenlerin Problem Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri ve Problem Davranışlarla Başa Çıkma Yolları.....	166
4.3. Öğrencilerin Problem Davranış ve Sosyal Beceri Sergileme Sıklığı ile Akademik Yeterlik Düzeyleri	168
4.4. OÇODD’a İlişkin Öğretmen Görüşleri	171
4.5. Araştırmanın Güçlü Yanları ve Sınırlılıkları	174
4.6. Uygulamaya ve İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	176
KAYNAKÇA.....	178
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLER DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. ODD düzeylerinde yapılan uygulamalar	23
Tablo 2.1. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilere ilişkin bilgiler	49
Tablo 2.2. Araştırmacının müdahale öncesi, sırası ve sonrasındaki sorumlulukları.	50
Tablo 2.3. Müdahale öncesi gerçekleştirilen görüşmelerin zaman ve sürelerine ilişkin bilgiler	60
Tablo 2.4. Eğitim etkinlikleri ve bilgilendirmeye ilişkin bilgiler	64
Tablo 2.5. Müdahale sonrası gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler	69
Tablo 3.1. Öğretmen nedensel faktörler puanlarının öntest-sontest bağlamında betimleyici istatistikler	113
Tablo 3.2. Öğretmen nedensel faktörler puanlarının öntest-sontest karşılaştırma sonuçları.....	114
Tablo 3.3. Öğretmen başa çıkma puanlarının öntest-sontest bağlamında betimleyici istatistikler	114
Tablo 3.4. Öğretmen başa çıkma puanlarının öntest-sontest karşılaştırma sonuçları	115
Tablo 3.5. Sosyal beceri derecelendirme sistemi – öğretmen formu öntest-sontest karşılaştırma sonucu.....	116
Tablo 3.6. Sosyal beceri derecelendirme sistemi – öğretmen formu öntest-sontest puanlarının öğrencilerin cinsiyetleri bağlamında betimleyici istatistikleri.....	118
Tablo 3.7. Sosyal beceri derecelendirme sistemi – öğretmen formu öntest-sontest puanlarının cinsiyetler bağlamında karşılaştırılması	118

Tablo 3.8. Sosyal beceri derecelendirme sistemi – öğretmen formu öntest-sontest puanlarının sınıf düzeyleri bağlamında betimleyici istatistikleri.....	121
Tablo 3.9. Anasınıfı öğrencilerinin sosyal beceri derecelendirme sistemi – öğretmen formu öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması.....	122
Tablo 3.10. Birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri derecelendirme sistemi – öğretmen formu öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması.....	123
Tablo 3.11. İkinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri derecelendirme sistemi – öğretmen formu öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması.....	124
Tablo 3.12. Üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal beceri derecelendirme sistemi – öğretmen formu öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması.....	125
Tablo 3.13. Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal beceri derecelendirme sistemi – öğretmen formu öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması.....	126

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. ODD'nin düzeyleri	20
Şekil 2.1. Araştırma desenine ilişkin veri toplama önceliği akış şeması.....	44
Şekil 2.2. OÇODD müdahalesinin bileşenleri.....	56
Şekil 2.3. Araştırma süreci ve zaman çizelgesi	58
Şekil 2.4. Davranışsal beklenti kartlarının kullanılmasında izlenen süreç	67
Şekil 3.1. Müdahale öncesinde gerçekleştirilen öğretmen görüşmelerine ilişkin sözcük bulutu	77
Şekil 3.2. OÇODD öncesi gözlem ve öğretmen görüşlerine ilişkin temalar, kategoriler ve alt kategoriler	78
Şekil 3.3. Etkili sınıf yönetimi temasına ilişkin sözcük bulutu	79
Şekil 3.4. Etkili sınıf yönetimine ilişkin kategoriler ve alt kategoriler.....	80
Şekil 3.5. Etkili sınıf yönetimi temasına ilişkin sözcük bulutu	86
Şekil 3.6. Problem davranışlara ilişkin kategoriler ve alt kategoriler	87
Şekil 3.7. İletişim kurma ve iş birliği yapma temasına ilişkin sözcük bulutu	100
Şekil 3.8. İletişim kurma ve iş birliği yapmaya ilişkin kategoriler ve alt kategoriler	101
Şekil 3.9. Beklentiler temasına ilişkin sözcük bulutu.....	108
Şekil 3.10. Beklentilere ilişkin kategoriler ve alt kategoriler	108
Şekil 3.11. Öğretmenlerin problem davranışların nedenleri ile problem davranışlarla başa çıkmaya yönelik öntest-sontest toplam puanlarının normallik analizlerine ilişkin sonuçlar.....	113

Şekil 3.12. Öğrencilerin SBDS-ÖF-İD toplam ve cinsiyet bağlamında elde edilen öntest-sontest puanlarının normallik analizlerine ilişkin sonuçlar.....	119
Şekil 3.13. Öğrencilerin sınıf bağlamında elde edilen SBDS-ÖF-İD öntest-sontest puanlarının normallik analizlerine ilişkin sonuçlar.....	120
Şekil 3.14. Müdahale sonrası öğretmen görüşmelerinde sık tekrarlayan sözcüklere ilişkin sözcük bulutu	127
Şekil 3.15. Öğretmenlerin OÇODD’la ilgili görüşlerine ilişkin temalar, kategoriler ve alt temalar	128
Şekil 3.16. OÇODD’un katkıları temasına ilişkin sözcük bulutu.....	129
Şekil 3.17. OÇODD’un katkılarına ilişkin kategoriler ve alt kategoriler	130
Şekil 3.18. OÇODD’un olumlu yönleri temasına ilişkin sözcük bulutu	138
Şekil 3.19. OÇODD’un olumlu yönlerine ilişkin kategori ve alt kategoriler.....	139
Şekil 3.20. OÇODD’un sosyal geçerliği temasına ilişkin sözcük bulutu.....	146
Şekil 3.21. OÇODD’un sosyal geçerliğine ilişkin kategoriler ve alt kategoriler	147
Şekil 3.22. Eksiklik, öneri ve temenniler temasına ilişkin sözcük bulutu	152
Şekil 3.23. Eksiklik, öneri ve temenniler kategorileri ve alt kategorileri	152

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AB-Ö	: Akademik Başarı Ölçeği
ASCD	: The Association for Supervision and Curriculum Development
BİA	: Başarıya İlk Adım
CICO	: Check-in/Check-out
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
NSCC	: National School Climate Center
OÇODD	: Okul Çaplı Olumlu Davranışsal Destek
ODD	: Olumlu Davranışsal Destek
PD-Ö	: Problem Davranış Ölçeği
PDÖ-ÖF-BÇ	: Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Başa Çıkma
PDÖ-ÖF-NF	: Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Nedensel Faktörler
SB-Ö	: Sosyal Beceri Ölçeği
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund

1. GİRİŞ

Bir toplumun varlığını sürdürebilmesinin ve belirlediği hedeflere ulaşabilmesinin temel yolu, toplumun belirlemiş olduğu genel amaçlara uygun insan yetiştirmektir. Yaşadığımız bilgi çağında yalnızca içinde bulunduğumuz toplumsal yapı değil, aynı zamanda toplumun önemli öğelerinden olan kurumlar da hızlı bir şekilde değişmekte ve gelişmektedir. Kurumlarda meydana gelen değişimin ve gelişimin temel gerekçesi, o kurumda var olan verimi arttırmak ve hedeflenen başarıyı yakalamak amacıyla olumlu bir iklim oluşturmaktır. Bu kurumların başındaysa, bireye ve topluma şekil veren ve onları yönlendiren bir kurum olarak eğitim kurumu gelmektedir. Eğitim kurumunda bilimsel gelişmelere açık, bireye önem veren, iş birliği içinde çalışmayı gerektiren, insan haklarına duyarlı ve bireysel farklılıklara önem veren bir ortamın oluşması, toplumdaki tüm bireylerin ortak beklentisidir (Ayık ve Ada, 2009; Doğan, 2020; Garwood vd., 2017).

Her toplum, kendi değerlerine uygun ideal bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Günümüzde, toplumun değerlerine uygun ideal birey yetiştirme görevini okullar almıştır ve bu görev, çocuğun okula adım atmasıyla başlamış sayılmaktadır (Şirin ve Cebeci, 2017). Okullarda verilen eğitimin temelinde toplum tarafından kabul gören uygun davranışlar kazandırma ve yine toplum tarafından kabul edilmeyen olumsuz davranışları ortadan kaldırma yatmaktadır (Greenberg vd., 2017; Işık, 2021; Özer, vd., 2014). Çocuğun küçük yaşta eğitilmesine ve toplum için ideal bir birey olarak yetiştirilmesine ilişkin düşünce en iyi şekilde “Ağaç yaşken eğilir” atasözüyle ifade edilmektedir. Çocukların zamanlarının önemli bir bölümünü okulda geçirdikleri göz önünde bulundurulduğunda, okul ortamlarının onların gelişimsel özellikleri, davranışları ve uyum becerileri üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Özellikle ilkokulda çocukların kazandığı beceriler ve davranışlar onların sonraki yaşamlarının tümünü etkilemektedir (Cadima vd., 2015; Ma vd., 2016). Bu dönemde kazanılan bilgi, beceri, davranış, iletişim ve etkileşimin kalitesi, ilerideki mesleki ve toplumsal yaşamın da temelini oluşturmaktadır. Tüm bunlar bir arada değerlendirildiğinde, okullarda verilen eğitimin ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla son yıllarda üzerinde durulan temel konulardan biri, okullarda karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkmadır (Atıcı, 2006; Gökyer ve Doğan, 2016) çünkü bu sorunların ortadan kaldırılması, sağlıklı ve başarılı nesillerin yetiştirilmesinde büyük rol oynamaktadır. İzleyen bölümde, okullarda karşılaşılan sorunlardan söz edilmektedir.

1.1. Okullarda Karşılaşılan Sorunlar

Hangi toplumda olursa olsun, hemen her okulda öğrencilerden, öğretmenlerden, okul ikliminden ve okulun fiziksel özelliklerinden kaynaklı çeşitli sorunlar yaşanmaktadır (Dibapile, 2012; Ercoşkun ve Ada, 2014; Hochweber vd., 2014; Koçyiğit, 2015; Wang ve Degol, 2016). Yapılan araştırmalar, sınıf içerisinde öğretmenlerin, uygun davranışları pekiştirip bu davranışların ileride sergilenme olasılığını arttırmaktan ziyade, öğrencilerin olumsuz davranışlarına odaklandıklarını (Garwood vd., 2017) ayrıca öğretmenlerin problem davranış sergileyen öğrencileri eğitsel etkinliklere katmak için daha az çaba sarf ettiklerini ya da bu öğrencileri sınıf dışına çıkarmak gibi cezaya dayalı tekniklere başvurduklarını göstermektedir (Çankaya ve Çanakçı, 2011; Reyes, 2019). Bu durum ise, öğrencilerin ortamdaki uzaklaşmasına ve akademik olarak başarısız olmalarına yol açabilmektedir. Öğrencilerin kendisinin ya da etrafındaki diğer öğrencilerin öğrenmesini engelleyen, öğrencilerin kendisine, diğer öğrencilere ya da okul araç-gereçlerine zarar veren, ayrıca mevcut sosyal etkileşimi bozarak sınıf ya da okul iklimini olumsuz şekilde etkileyen davranışlar problem davranışlar olarak görülmektedir (Cadima vd., 2015; Donovan ve Jessor, 1985; Erbaş, 2002; Garwood vd., 2017; Gökyer ve Doğan, 2016; Gündüz ve Konuk, 2016; Kurtz vd., 2020; Yücesoy-Özkan, 2013). Problem davranışlar öğretmenin öğretim için ayırdığı zamanın azalmasına ya da bu zamanın verimli bir şekilde kullanılamamasına neden olduğundan, etkili öğretimi de olumsuz şekilde etkilemektedir (Machalicek vd., 2007).

Günümüzde okullarda; derse geç kalma ya da devamsızlık yapma, kopya çekme, küfürlü konuşma, okul kurallarına uymama, akademik başarısızlık, okul araç-gereçlerine zarar verme, madde bağımlılığı, hırsızlık, okula suç sayılabilecek aletler getirme, akran zorbalığı, şiddet ve taciz gibi sorunlar yaşanmaktadır (Akgün ve Başar, 2019; Akman vd., 2011; Babadjanova, 2021; Beaudoin vd., 2016; Burden, 2020; Cremin ve Guilherme, 2016; Çalık vd., 2011; Çubukçu ve Dönmez, 2012; Gerlinger ve Hipp, 2010; Özkılınç-Nezihoğlu ve Sabancı, 2010; Özmen ve Küçük, 2013; Hoşgörür ve Orhan, 2017; Kurupınar ve Erdamar, 2014; Külekçi-Akyavuz, 2019; Yaman vd., 2009). Bu sorunlar, yetişkin ya da akran dikkatini ve ilgisini çekme, zor görev ve etkinliklerden kaçma, uygun sosyal becerilere sahip olmama, uygun iletişim kurma becerilerinde yetersizlik yaşama, içinde yaşanan toplumun dil ve kültürüne yabancı olma ve olumsuz modelleri taklit etme gibi öğrencilerden kaynaklanan sorunlar olabilir (Balay ve Sağlam, 2008; Beavers vd.,

2013; Crone vd., 2015; Çelikkaleli vd, 2009; Gülay, 2009; Kurtz vd., 2013; O’Neil vd., 2014; Özdiğer-Arslan ve Savaşer, 2009; Roscoe vd., 2015). Öğrencilerden kaynaklanan sorunların yanı sıra okullardaki sorunların bir kısmı ise öğretmenlerden kaynaklanmaktadır (Ergün ve Yüksel, 2005; Gündüz ve Konuk, 2016; Medikoğlu ve Dalaman, 2018). Öğretmenlerin kişisel sorunları, birbiriyle ya da yöneticilerle yaşadıkları iletişim sıkıntıları, mesleki bilgi ve becerilerindeki eksiklikler, zamanı etkili ve verimli kullanmada zorluklar, planlama yetersizlikleri, öğrencileri notla tehdit etme ve öğrenciler arasında ayrımcılık yapma gibi sorunlar öğretmenlerden kaynaklı sorunlar olarak sıralanabilir (Demirtaş vd., 2007; Erol ve Özaydın, 2010; Koçyiğit, 2015; McLean vd., 2020; Poulou, 2020; Yener, 2015). Sorunların diğer bir kaynağı, olumsuz okul iklimidir. Öğretmenler ve öğrenciler arasında dil, din, ırk, cinsiyet ve kültürel farklılıklara dayalı ayırım yapılması, öğrencilere fiziksel ya da psikolojik şiddet uygulanması, hakaret ya da küfür içeren sözlerle konuşulması, nezaket kurallarına dikkat edilmemesi, okul kurallarının olmaması ya da uygulanmaması, sürekli olumsuz davranışlara odaklanılması, okul ve veli arasında etkileşim ve iletişimin olmaması, okul ikliminden kaynaklanan sorunlar arasında gösterilebilir (Demirtaş vd., 2007; Fefer ve Gordon, 2020; Handler vd., 2007; Huang ve Anyon, 2020; Koçyiğit, 2015). Okulun fiziksel özelliklerinin yetersiz olması da okulda yaşanan sorunların kaynaklarından biridir. Okulun sosyo-ekonomik ya da sosyo-kültürel düzeyi düşük bir bölgede konumlanması, yeterli güvenlik önlemlerinin olmaması, sınıfların küçük olması ve sayısının az olması, oyun alanlarının yetersiz olması ya da hiç olmaması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve okulda yeterli araç-gereç olmaması ise okulun fiziksel özelliklerinden kaynaklı sorunlar arasında sayılabilir (Akgün ve Başar, 2019; Demirtaş vd., 2007; Koçyiğit, 2015; Kumar vd., 2008; Medikoğlu ve Dalaman, 2018; Woolley vd., 2008). İzleyen bölümde, okullarda yaşanan bu sorunlardan en fazla öne çıkanları sırasıyla açıklanmaktadır.

1.1.1. Akademik başarıda gözlenen düşüşler

Başarı, eğitim ortamında öğrencilerin belirli bir programdan ne düzeyde yararlandığı (Van Rooij vd., 2018), akademik başarı ise öğrencilerin derslerden almış olduğu puanların aritmetik ortalamasıdır (Stadtfield vd., 2019). Türkiye’de son yıllarda okul koşullarının geliştirilmesi ve akademik başarının artırılması, bu yolla da daha nitelikli bir eğitim sunulması için arayışlar sürmektedir (Aslanargun vd., 2016). Eğitim ortamlarında akademik başarıyı etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Sınıfın ve okulun

fiziksel koşulları, öğretim araç-gereçlerinin işlevselliği ve güncelliği, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve olumlu okul iklimi, öğrenmeyi ve akademik başarıyı etkileyen eğitsel etmenler olarak sıralanabilir (Betters-Bubon, 2012). Okulun konumlandığı mahalle ve içinde bulunan arkadaş grubu, akademik başarıyı etkileyen çevresel etmenler; velinin öğrenciden beklentisi, öğrenciyi desteklemesi, ev ortamında öğrenciye uygun çalışma koşulları oluşturması ve öğrenciye rehberlik etmesi ise akademik başarıyı etkileyen ailesel etmenler arasında yer alır (Savaş vd., 2010; Severiens vd., 2015). Bazı araştırmalar, okul genelinde uygulanan müdahale sistemleri ile öğrencilerin akademik başarıları ve problem davranışları arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymakta, okul genelinde müdahale sistemleri uygulandığında, öğrencilerin akademik başarılarında bir artış, problem davranışlarında ise bir azalma olduğunu göstermektedir (Bradshaw vd., 2009; Broadway, 2018; Bunch-Crump ve Lo, 2017; Gage vd., 2017; Houchens vd., 2017; Jensen, 2020; Klem ve Connell, 2004; Lassen vd., 2006; Madigan vd., 2016; Sailor vd., 2006). Bu bulgulara dayalı olarak, olumlu okul ikliminin öğrencilerin uygun davranışlarının ve akademik başarılarının artmasına katkı sağladığını söylemek mümkündür (Betters-Bubon, 2012).

Alanyazındaki araştırmalardan bir kısmı da olumsuz bir iklime sahip okullara devam eden ve öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla olumsuz ilişkileri olan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olma olasılığının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Dotterer ve Lowe, 2011; Stipek ve Miles, 2008). Özellikle, öğretmenleriyle olumsuz ilişkileri olan öğrencilerin sınıf içi etkinliklere daha az katıldıkları ve öğretmenlerin de bu öğrencilerle çalışmak için isteksiz oldukları, birbirini etkileyen bu durumun ise öğrencilerin akademik başarısını düşürdüğü belirtilmektedir (Hughes vd., 2008; Sprague ve Perkins, 2009). Öğrencilerin problem davranış sergileme durumları ile akademik başarıları arasında doğrudan ve olumsuz ilişki olduğunu gösteren araştırma bulguları da bunu desteklemektedir (Betters-Bubon, 2012; Broadway, 2018). McIntosh ve arkadaşları (2006) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, okuma yeterliği ile disiplin cezası alma durumu arasında bir bağlantı olduğu ortaya konmuş ve okuma yeterliği iyi olan öğrencilerin daha az sayıda disiplin cezası aldığı belirlenmiştir. Problem davranış sergileyen öğrenciler, öğretim için ayrılan süreyi azalttıkları için kendilerinin dışında diğer öğrencilerin öğrenmelerine, dolayısıyla da akademik başarılarının düşmesine de neden olmaktadır (Burke vd., 2012; Fallon vd., 2014; Simonsen vd., 2012; Stewart vd., 2007; Vincent ve Tobin, 2010).

1.1.2. Dilsel ve kültürel farklılıklar ve dışlama

Eğitimde görülen küreselleşme ile birlikte tüm toplumsal ortamlarda olduğu gibi eğitim ortamlarında da fiziksel, sosyal, dilsel ve kültürel olarak birbirinden farklı bireyler bir arada bulunmakta, bu tür farklılıklar ise kimi zaman bu öğrencilerin eğitim ortamlarından dışlanmasına neden olmaktadır (Hope vd., 2015; Jönhill, 2012). Dilsel ve kültürel farklılığı olan öğrencilerin eğitim ortamlarına aktif katılımını sağlamak için tüm öğrencilerin bireysel farklılıklara saygı duyma ve farklılıkları kabul etme becerilerini kazanması gerekmektedir (Yaşar, 2008). Küresel göçlerin en yoğun olduğu ve içinde bulunduğumuz bu dönemde (Aubry vd., 2016; Morrice vd., 2017) söz konusu becerilerin kazandırılması, eğitimin temel amaçları arasına girmiştir. Küreselleşmeyle birlikte artık farklı dil, inanç, ırk, kültür ve sosyo-ekonomik düzeydeki insanlar aynı toplum içerisinde yaşamakta, aynı okula gitmekte ve aynı ortamları paylaşmakta (Güngör ve Şenel, 2018), bu durum ise uyum sağlayamama, dışlanma ve ayrımcılığa uğrama gibi bazı sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG, 2019) raporuna göre 2019 yılı itibariyle Türkiye’de okul çağında olan bir milyondan fazla Suriyeli çocuk bulunmaktadır. Bu çocukların eğitim gereksinimleri hergün biraz daha artmaktadır (United Nations International Children’s Emergency Fund [UNICEF], 2016). Yapılan araştırmalarda, bu çocukların yeterli düzeyde Türkçe bilmediği ve kendini ifade etme konularında desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Suriyeli Çocukların Eğitimi Araştırma Raporu, 2019). Türkiye’de bulunan ve yeterli düzeyde Türkçe bilmeyen öğrencilerin eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri, arkadaşlık ilişkileri kurabilmeleri ve kendilerini ifade edebilmeleri için Türkçe öğrenmeleri gerekmektedir (Uzun ve Bütün, 2016). Bu öğrenciler örgün eğitimle birlikte çok dilliliğe ve farklı bir dilde okuyup anlamaya adım atmaktadırlar (Saracaloğlu, 2014). Bu süreç özellikle okula yeni başlayan ve dilsel farklılıkları olan öğrenciler açısından kimi zaman aşılması güç engellere dönüşebilmektedir. Örneğin; dilsel ve kültürel farklılıkları olan öğrenciler, okul ortamında diğer arkadaşlarından daha fazla iletişim ve etkileşim problemleri yaşayabilmektedir (Güngör ve Şenel, 2018). Dil ve kültür birbiriyle bağlantılı öğeler (Göçmenler, 2011) olduğu için okula başlayan öğrencilerin o dili öğrenmekten ziyade, içinde bulunduğu kültürü de öğrenmesi gerekir. Bu öğrenme süreci öğrenciler için çok zorlu olabilmekte, öğrencilerin problem davranış sergilemesine neden olabilmekte, aynı zamanda sosyal uyum ve akademik başarıyı da olumsuz şekilde etkileyebilmektedir

(Kiremit vd., 2018). Yapılan alışmalar dilsel ve kültürel farklılıkları olan öğrencilerin okul ortamında yalnızlaştıklarını, ie kapandıklarını ve saldırgan davranışlar sergilediklerini (Demir vd., 2020; Yohani, 2010), bunun yanı sıra içinde bulundukları arkadaş grubu tarafından dışlandıklarını, etiketlendiklerini ve zaman zaman fiziksel şiddete maruz kaldıklarını, kısacası kabul görmediklerini göstermektedir (Güngör ve şenel, 2018; Kiremit vd., 2018). Dilsel ve kültürel farklılığı olan öğrencilerin diğerk öğrenciler tarafından oyunlara dahil edilmeyerek sosyal dışlanmaya maruz kaldıklarını ortaya koyan araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir (Uzun ve Bütün, 2016). Yapılan araştırmalar, öğrencilerin dışında öğretmenlerin de dilsel ve kültürel farklılıkları olan öğrencileri sınıflarında istemediklerini (Uzun ve Bütün, 2016) ve bu öğrencilere karşı olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir (Kiremit vd., 2018). Bu durumun temel nedenini, öğretmenlerin bu öğrencilerle iletişim ve etkileşim kurmada karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlarla baş etmek için herhangi bir destek sistemine sahip olmamalarına bağlamak mümkündür (Başar vd., 2018).

1.1.3. Sosyal beceri yetersizliğı

Sosyal beceriler, bireylerin iletişim kurma, problem çözme, karar alma, kendini yönetme ve arkadaş ilişkileri geliştirme gibi çevresindekilerle uygun sosyal ilişkiler başlatmasına ve bu ilişkileri sürdürmesine olanak veren tüm becerilerdir (Gresham, 2016; Little vd., 2017; şahin ve şahin, 2020). Başka bir ifade ile sosyal beceriler, sosyal normlara bağlı kalarak, bireyler arasında olumlu ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri sürdürmek için göz teması kurma, beden hareketlerinden yararlanma, sözcük kullanma ya da uygun davranışlar sergileme yoluyla iletişim ve etkileşimi kolaylaştıran yetenekler bütünüdür (Patrick, 2008; Sharma vd., 2016). Çocuklar gelişim süreci boyunca aile, okul ve arkadaş ortamlarından ya da toplumdaki etkilenecek bu becerileri edinmektedirler. Sosyal beceriler, öğrencilerin çevreyle iyi ilişkiler kurmasının yanı sıra akademik başarısını ve sosyal kabulünü de olumlu yönde etkilemektedir (Aykır ve iftci-Tekinarslan, 2012; Lynch ve Simpson, 2010). Sosyal beceri yetersizlikleri olduğunda öğrenciler uygun etkileşim kurma ve bu etkileşimi sürdürmede sorunlar yaşayabilmekte, bu yetersizlik ise onların problem davranış sergilemesine neden olabilmektedir (Gresham, 2016).

Sosyal beceri yetersizliğı, sosyal becerileri öğrenmede ya da bu becerileri davranışa dnştirmede yaşanan sorunlar şeklinde tanımlanmaktadır (Erkul, 2018; Gresham, 2016;

Segrin vd., 2016). Sosyal beceri yetersizliği, öğrencilerin problem davranış sergilemesine neden olmakta, problem davranışlar ise öğrencilerin yaşamlarını olumsuz etkilemektedir (Ceylan ve Yıkılmış, 2017; Özbey, 2009). Sosyal beceri yetersizliği yaşayan öğrencilerin problem davranış sergilemesinin temel nedeni, başkalarıyla yeterli düzeyde ve uygun şekilde iletişim ve etkileşime girememeleri, iletişim ve etkileşim kurmak amacıyla sosyal beceriler yerine problem davranışlara başvurmalarıdır (Avcıoğlu, 2009; Broekhuizen vd., 2016; Julian ve McCall, 2013). Bu öğrenciler, içinde bulundukları sosyal ortama uygun davranmadıkları için arkadaş grubu tarafından dışlanabilmekte, bu dışlanma ise çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde sorunlara yol açabilmektedirler (Marsack ve Perry, 2018). Sosyal ve duygusal gelişimde yaşanan sorunlar da öğrencilerin hem akademik başarısızlık yaşamasına neden olabilmekte hem de onları suça eğilimli hale getirebilmektedir (DeRosier ve Lloyd, 2011; Erbay, 2008; Salmivalli, 2010).

1.1.4. Akran zorbalığı

Zorbalık, kasıtlı olarak başka birine zarar verme veya zarar vermeye teşebbüs etme durumudur (Young vd., 2009). Bir davranışın zorbalık olabilmesi için davranışın; zarar verme amacı taşıması, tekrarlayıcı olması ve zorba ile mağdur arasındaki fiziksel, sözlü veya sosyal güç dengesindeki bir farklılığı içermesi gerekmektedir (Jacobsen ve Bauman, 2007; Menesini ve Salmivalli, 2017). Özellikle son yıllarda okullarda gözlenen en önemli sorunlardan biri, akran zorbalığıdır. Akran zorbalığı her okul kademesinde ortaya çıkabilen, yaygın şekilde karşılaşılan ve ciddi bir sorundur (Fredrick vd., 2020). Okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin fiziksel ve sosyal savunma özellikleri yeterince gelişmediği için bu öğrenciler arasında akran zorbalığı daha sık görülebilmekte (Pereira ve Lavoie, 2018), bu dönemde akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin sonraki okul kademelerinde de diğer akranlarına oranla daha çok yalnız kalma, akranları tarafından reddedilme, akademik anlamda başarısız olma, okula ilişkin korku yaşama ve buna bağlı olarak devamsızlık yapma gibi sorunlar yaşadığı ifade edilmektedir (Baiden ve Tadeo, 2020; Peguero ve Hong, 2020; Spelker, 2020). Vurma, itme gibi fiziksel, alay etme, hakaret etme gibi sözel, dışlama ve konuşmama gibi duygusal zorba davranışlar (Çankaya, 2011) şeklinde ortaya çıkan akran zorbalığının yalnızca kurbanlar üzerinde değil, aynı zamanda zorbalar ve zorbalığa tanık olanlar üzerinde de olumsuz etkileri olduğu belirtilmektedir. Araştırmalar, öğrencilerin yalnızca %20-30'unun akran zorbalığına, zorba veya kurban olarak katıldığını; %70-80'inin ise bu duruma tanık

olduğunu göstermektedir (Quirk ve Campbell, 2015). Akran zorbalığı, olumsuz akademik, sosyal, zihinsel ve fiziksel sorunlara yol açmakta (Gruber ve Fineran, 2008; Hampel vd., 2009), bu sürece dahil olan herkes için olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Örneğin, akran zorbalığına maruz kalan ya da tanık olan öğrenciler okula gitmekten korkabilirler (Baams vd., 2017) ya da zorbalık nedeniyle derse ayrılan öğretim süresi ve dolayısıyla öğrencilerin akademik başarılarında düşüşler görülebilir (Boulton, 2008).

Okullarda, akran zorbalığına karşı önlemler alınmaya devam etmesine rağmen öğrenciler arasındaki bu durum birçok okulda varlığını sürdürmektedir (Carlyle ve Steinman, 2007; Menesini ve Salmivalli, 2017). Akran zorbalığını etkileyen etmenler arasında okul iklimi, okulun bulunduğu çevre, öğrencilerin aile yapısı ve zorbalığı önlemeye yönelik öğretmen ve yönetici tutumlarını saymak mümkündür (Chen vd., 2021; Sacks ve Salem, 2009). Alanyazında, okullarda öğrenciler arasındaki akran zorbalığını önlemek üzere olumlu bir okul ikliminin, ayrıca açık, net ve tutarlı kuralların oluşturulması gerektiğinin önemi üzerinde durulmaktadır (Cohen vd., 2019).

1.1.5. Problem davranışlar

Problem davranış, öğrencilerin; kendisinin ve diğer öğrencilerin öğrenmesini engelleyen, kendisine, akranlarına ya da çevresine zarar veren, akranlarıyla ve çevresindeki diğer bireylerle uygun sosyal etkileşimini kesintiye uğratan, ayrıca toplumsal normlara uymayan, kural dışı ve tekrarlayıcı davranışlardır (Erbaş, 2010; Hanbury, 2007; Yücesoy-Özkan, 2013). Bir davranışın problem olup olmadığı o davranışın birey ve etrafındakiler üzerindeki etkisi ile belirlenmektedir (Lucyshyn vd., 2002). Problem davranışlar genellikle bir amaca hizmet etmekte, birey için bir işlevi yerine getirmektedir (Snell, 2006; Erbaş vd., 2007; Yücesoy-Özkan, 2021). Problem davranışın işlevinin belirlenmesi o davranışı etkileyen uyarının ne kadar etkili olduğuyula ilişkilidir ve kendiliğinden ortadan kalkması zor görünmektedir. Bu nedenle davranışı ortadan kaldırmak için bir müdahaleye gereksinim duyulmaktadır (Bruhn vd., 2015).

Problem davranışlar şiddetine ve türüne göre dikkat dağıtıcı ya da zarar verici davranışlar olabilmektedir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010). Şiddetli olmayan dikkat dağıtıcı davranışlar bireyin çevresiyle olan etkileşimini ciddi anlamda etkilememekte ve genellikle herhangi bir şekilde müdahale etmeye gerek duyulmamaktadır (Crone vd., 2015). Örneğin; göz kırpma, ayaklarını sallama, saçına dokunma, parmak kaldırmadan konuşma ve derste esneme gibi davranışlar dikkat dağıtıcı davranışlardır ve bu

davranışların şiddeti artmadıkça genelde müdahale etmeye gerek olmamaktadır. Şiddetli, psikolojik ve fiziksel anlamda zarar verici davranışlar ise bireyin çevresiyle olan etkileşimini engelleyerek toplum tarafından dışlanmasına yol açabilmektedir (Doehring vd., 2014; Hawken ve Johnston, 2007). Örneğin; kural çiğneme, dersi kesintiye uğratma, çevresindeki eşyalara zarar verme, küfürlü konuşma, ısırma, saçını yolma, kafasına vurma, uygun olmayan cinsel davranışlar ve fiziksel ve sözel zorbalık gibi davranışlar bireyin kendisine, etrafındaki kişilere ve çevreye zarar verdiği için çeşitli müdahale yöntemleri kullanılarak ortadan kaldırılması gereken davranışlardır.

Problem davranışlar, bireyin içinde bulunduğu çevreden etkilendiği için bu davranışlar tetikleyici, öncül, davranış ve sonuç zincirinde ele alınmaktadır (Erbaş, 2017). Tetikleyiciler, davranışın meydana gelme olasılığını arttıran içsel durumlar ya da çevresel etmenlerdir. Tetikleyiciler, bireyin ailesinden, kendisinden, okuldaki öğretmen ve arkadaşlarından ve içinde bulunduğu çevreden kaynaklanır ya da fizyolojik veya psikolojik sorunlar sonucunda ortaya çıkabilir (Erbaş, 2017). Ortamdaki ısı, ışık ya da gürültü çevresel; aile içindeki bireylerden herhangi birinin ölümü, uzun süreli ayrılık ya da anne ve babanın boşanması psikolojik; açlık, uykusuzluk, baş veya diş ağrısı, yorgunluk ise fizyolojik nedenlere bağlı tetikleyicilere örnek olarak verilebilir (Erbaş, 2017). Tetikleyiciler davranış ile bu davranışın öncül ve sonuçları arasındaki ilişkiye etki ederek sonuçların olumlu ya da olumsuz olmasını sağlayabilir (Hanley, 2012; Miltenberger, 2015). Örneğin, başın okşanması birçok birey için hoş giden bir uyaran iken, başında yara bulunan biri için itici bir uyaran olabilir. Davranıştan hemen önce meydana gelen ve davranışın ortaya çıkmasına neden olan uyaranlar öncüllerdir (Demir, 2017; Miltenberger, 2015). Bir öğrenci sabah okul servisiyle okula gelirken arkadaşlarından birinin kendisiyle alay etmesi ve öğrencinin arkadaşına vurması örnek gösterilecek olursa, bu durumda öğrencinin sergilemiş olduğu ve problem davranış olarak kabul edilen vurma davranışının öncülü arkadaşının kendisiyle alay etmesidir. Davranış müdahale programlarının etkili olması için davranışın ortaya çıkmasına neden olan ya da ortaya çıkmasını engelleyen öncüllerin belirlenmesi oldukça önemlidir. Davranışın hemen ardından meydana gelen olay ya da durumlar ise sonuçlar olarak ifade edilir ve davranışın ileride gerçekleşme olasılığını arttırma ya da azaltmada önemli rol oynar (Cooper vd., 2014; Erbaş, 2017). Örneğin, annesi çocuğundan oyuncaklarını toplamasını ister ve çocuk bu isteği yerine getirdiğinde, annesi ona sevdiği kurabiyelerden verirse, çocuğun bu davranışının ileride gerçekleşme olasılığı artacaktır. Bu durumda çocuğun

oyuncak toplama davranışının sonucu, çok sevdiği kurabiyelerden almaktır. Görüldüğü gibi, bu uyaranlar, davranışların oluşumunu önemli düzeyde etkilemekte, davranışların ileride ortaya çıkıp çıkmama olasılıklarını değiştirmektedir.

Problem davranışlar parkta, evde, okulda, ya da diğer toplumsal ortamlarda ortaya çıktığında, içinde bulunulan ortamın düzenini etkilemekte, sürüp gitmekte olan akışı bozmaktadır. Okullardaki problem davranışların büyük bir çoğunluğu, özellikle bir yetişkinin olmadığı, akademik etkinliklerin dışındaki serbest zamanlarda, öğrenciler için kolay ya da zor olan etkinlikler sırasında, uyaranların fazla ya da eksik olması durumunda, geçiş ve rutinlerde ortaya çıkabilmektedir (Ergin ve Bakkaloğlu, 2015; Gülboy ve Yücesoy-Özkan, 2017; Lequia vd., 2015; Sucuoğlu ve Demir, 2017). Daha önce de değinildiği üzere, problem davranışlar sınıf iklimini ve öğretim sürecini olumsuz şekilde etkileyerek öğrencilerin öğrenmesini engellemekte, etkili ve verimli öğretim gerçekleştirmek için problem davranışları en aza indirmek gerekmektedir. Bu nedenle birçok öğretmen, olumlu okul iklimi yaratma, okulda ortaya çıkan problem davranışlarla baş etme ve etkili sınıf yönetimi konularında uzmanlardan ya da rehber öğretmenlerden yardım ve destek talebinde bulunmaktadırlar (Akalin, 2014; Mirzamani vd., 2011; Ökdem, 2020; Rose ve Gallup, 2005; Sivrikaya ve Yıkılmış, 2016).

1.2. Olumlu Okul İklimi ve Etkili Sınıf Yönetimi

Okullarda karşılaşılan sorunların büyük bir kısmını, olumlu okul iklimi sağlayarak ve etkili sınıf yönetimi becerileri sergileyerek ortadan kaldırmak mümkündür. Olumlu okul iklimini öğrencilerin uygun olmayan davranışları yerine uygun davranışlarına odaklanmak, temel okul kuralları belirleyip bu kuralların uygulanmasını sağlamak ve öğrencilerin sosyal becerilerini desteklemek gibi düzenlemeler yaparak sağlamak mümkündür (Afalla ve Fabelico, 2020; Hamlin, 2021). Bunun yanı sıra, sınıf içinde basit fiziksel düzenlemeler yapmak, sınıf kuralları oluşturup uygulamak, geçişleri kolaylaştırıcı stratejiler kullanmak ya da görsellerden yararlanmak da etkili sınıf yönetimini, dolayısıyla da etkili öğretimi sağlayabilecek temel uygulamalardandır (Yücesoy-Özkan, 2021). İzleyen bölümde olumlu okul iklimi ve etkili sınıf yönetimi hakkında açıklamalara yer verilmektedir.

1.2.1. Olumlu okul iklimi

Bir okulun çevresel koşullarını tanımlayan en yaygın ifade, okul iklimidir (Cohen, vd., 2009; Zullig vd., 2010). Son yıllarda tüm dünyada okul iklimine yönelik ilgi giderek artmaktadır. Okul iklimi, üzerinde uzun yıllardır araştırmalar yapılmış bir kavram olmasına rağmen, okul iklimi kavramı için benimsenmiş evrensel bir tanım yoktur (Olsen vd., 2018). *Okul iklimi*, genel olarak eğitim-öğretim uygulamaları ile okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki ilişkiler de dahil olmak üzere okulun öğrenciler üzerindeki etkileridir (The Association for Supervision and Curriculum Development [ASCD], 2021). Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Ulusal Okul İklimi Merkezi (National School Climate Center [NSCC]) okul iklimini, “kuralları, hedeflenen amaçları, değerleri, bireyler arası ilişkileri, eğitim-öğretim uygulamalarını ve örgütsel yapılarını yansıtan, insanların okul yaşamı deneyimlerinin kalıpları” olarak tanımlar (NSCC, 2007). Okul iklimi, okulun hem sosyal hem de fiziksel özelliklerini içerir ve öğrencilerin davranışlarını, başarılarını ve sosyal-duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilir (Borkar, 2016).

Olumlu okul iklimi, yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasında kaliteli etkileşimin sağlanması, güvene dayalı ilişkilerin oluşması, başkalarına saygı duyulması ve okuldaki disiplin ve düzenin tutarlı bir şekilde devam etmesinde belirleyici bir rol oynar. Ayrıca, öğrencilerin davranışları ve akademik başarıları üzerinde de önemli etkilere sahiptir (Daily vd., 2020; Hamlin, 2021). Olumlu okul ikliminin geliştirilmesinde dört temel bileşenin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu temel bileşenler; güvende olma, etkili öğretme ve öğrenme, okul içi ilişkiler ve çevresel düzenlemelerdir (Cohen vd., 2009; Hamlin, 2021). Güvende olma, öğrencilerin duygusal, fiziksel ve psikolojik olarak iyi olmalarını sağlayan tüm etmenler olarak ifade edilebilir (Sindh, 2013). Okullarda güven ortamının sağlanması öğrencilerin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal anlamda özgür hissetmelerinde önemli rol oynamaktadır. Etkili öğretme ve öğrenme, bir öğretmenin nasıl öğretim yaptığı, öğrencilerin öğretmenin yaptığı öğretimden yararlanma düzeyleri ve öğretmenin okul içinde aldığı destek arasındaki ilişkiyi ifade eder. Okul içi ilişkiler, okuldaki tüm bireylerin kendi aralarındaki destek düzeyine vurgu yapar. Son olarak çevresel düzenlemeler ise, okulun fiziksel koşulları ile kullanılan araç-gereçlerin genel durum ve görünümünü tanımlar (Salle vd., 2015; Trinidad, 2020). Bu dört temel bileşene dayalı olarak okul iklimi, insanların okul yaşamındaki deneyimlerine dayanır, okuldaki kuralları, hedefleri, değerleri, bireyler arası ilişkileri, eğitim-öğretim

uygulamalarını ve örgütsel yapıları yansıtır ve bireylerin duygusal ve fiziksel olarak kendilerini güvende hissetmelerini sağlar. Bu tanım, olumlu okul iklimi oluşturmayı tek bir kişinin deneyim ve beklentilerine dayandırmak yerine, okuldaki tüm paydaşların ortak deneyimlerine, beklentilerine ve taleplerine dayandırır (Gray vd., 2017; Martinez vd., 2016). Bir öğrencinin deneyimini değiştirmek için, okul sisteminin her düzeyinde, örneğin tüm okulda, sınıfta, öğretmenlerde ve öğrencilerde gerekli değişikliklerin yapılması gerekir. Dolayısıyla olumlu okul iklimi, öğrenciler, öğretmenler ve veliler dahil olmak üzere, okulla ilişkili tüm paydaşları etkiler (Borkar, 2016; Cohen vd., 2009).

Alanyazında güvenli, etkili ve kontrollü okul ortamlarının kendiliğinden ortaya çıkmadığı ve böyle bir ortamın oluşturulması ve sürdürülmesi için önemli çaba sarf edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Horner ve Monzalve-Macaya, 2018; Wood ve Hampton, 2020). Olumlu okul iklimi, öğrencilerin çevreyi güvenli ve destekleyici olarak algılamalarını sağlar, öğrencilerin zihinsel ve fiziksel sağlığını olumlu yönde etkiler (Albrecht ve Brunner, 2019; Ma vd., 2009; Way vd., 2007), sınıf içinde aktif birer katılımcı olmalarına katkıda bulunur (Gillen vd., 2011; Hamlin, 2021), problem olarak görülen pek çok durumu engeller ya da ortadan kaldırır, öğrenci çıktıları üzerinde olumlu bir etki yaratarak okul başarısının temelini oluşturur (Lane-Garon vd., 2012). Ayrıca araştırmalar, olumlu okul iklimine sahip ortamlarda öğrencilerin devamsızlık yapmadıklarını (Hamlin, 2021), öğrenciler arasında zorbalığın azaldığını ve başarıyla birlikte öğrencilerin motivasyon ve duygusal iyi olma durumlarının da arttığını ortaya koymaktadır (Borkar, 2016; Freeman vd., 2016; Hughes, 2012; Jennings ve Greenberg, 2009; Stauffer ve Mason, 2013).

Olumlu okul iklimi, öğrencilerin yanı sıra öğretmenler üzerinde de olumlu etkiler yaratır ve öğretmenlerin etkili bir öğretim performansı sergilemesinde önemli rol oynar (Hosford ve O'Sullivan, 2016). Sınıftaki sorunlarla ve öğrencilerin problem davranışlarıyla başa çıkamayan bir öğretmen, kendini yetersiz hissedebilir ve problem davranışlarla uğraşmak için isteksiz davranabilir (Ross ve Homer, 2009). Olumlu okul iklimi öğretmelerin; tükenmişlik düzeyini azaltır, etkili öğretim yapmalarını sağlar (Skiba, 2010), yeterliğini artırır ve mesleğe olan ilgisinin devamlılığını sağlar (Borkar, 2016; Malinen ve Savolainen, 2016). Bu durum da bir döngü olarak okul iklimini iyileştirir ve sonuç olarak öğrencilerin başarısında artış meydana getirir (Daily vd., 2019; Reynolds vd., 2017). NSCC de, öğrenme ve öğrenci başarısı ile güvenli ve sağlıklı öğrenme ortamları sağlamanın yanı sıra, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini azaltmak

için de olumlu okul iklimi oluşturmaının önemini vurgulamaktadır (NSCC, 2007). Birçok araştırma, okulda olumlu bir öğrenme ortamı geliştirilmesinin, etkili eğitim-öğretim için önemli olduğunu göstermektedir (Cohen vd., 2007; Kelm ve McIntosh, 2012; Kinney, 2009; Ross ve Homer, 2009; Skiba, 2010; Skiba ve Sprague, 2008).

Eğitim-öğretimle ilgili tüm paydaşlar, okul iklimini iyileştirmek, destekleyici ve olumlu bir okul iklimi geliştirmek için çalışmalıdır (Skiba ve Sprague, 2008). Yöneticiler ve öğretmenler, öğrencilerin akademik potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmak için öğrencilerin kendilerini duygusal ve fiziksel olarak güvende hissedecekleri, aynı zamanda düzenli ve destekleyici bir ortam oluşturmalarıdır (Kinney, 2009; Skiba ve Sprague, 2008). Olumlu okul iklimi oluşturmaının yollarından biri de okul çaplı müdahaleler geliştirme ve uygulamadır. Olumlu okul iklimine yapılan vurgunun bir sonucu olarak ayrıca okullardaki şiddet, güvenlik ve akademik başarı ile ilgili endişeleri ortadan kaldırmak için son yıllarda sıklıkla okul çaplı müdahaleler tasarlanmakta ve uygulanmaktadır (Childs vd., 2016; Gage vd., 2019). Bu müdahalelerin etkili ve verimli olabilmesi için öğrencilerle birlikte hareket edilmesi ve okuldaki tüm öğretmenler arasında bir tutarlılık sağlanması da önemli bir gerekliliktir (Skiba, 2010).

Müdahalelere, öğrencilerin ve tüm paydaşların katılımının sağlanması, olumlu bir okul iklimi yaratmada amaç olmalıdır (Muscott vd., 2008a). Okulda kendini rahat hissetmeyen öğrencilerin problem davranış sergileme olasılığı yüksektir (Elias, 2010). Ayrıca, okulda karşılıklı sevgi ve saygı üzerine kurulu bir eğitim-öğretim ortamı oluşturulduğunda, öğrencilerden beklenen davranışların kazandırılması da daha kolay olmaktadır (Elias, 2010). Sevgi ve saygıya dayalı ve olumlu bir öğrenme ortamı yaratmak için öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte hareket etmeleri ve öğrencilerin okuldaki karar alma süreçlerine katılmaları önemlidir çünkü, kararlara katılım öğrencilerde sorumluluk bilincinin oluşmasını sağlayarak öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkileri de geliştirir (Elias, 2010). Olumlu okul iklimi geliştirilmesindeki kritik diğer bir konu, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında güven oluşturmaktır (Pfeifer ve Polek, 2007). Sevgi ve saygının yanı sıra karşılıklı güven geliştirilmesi de öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında olması gereken olumlu ilişkinin sağlanması açısından çok önemlidir.

1.2.2. Etkili sınıf yönetimi

Eğitim ortamlarında fiziksel ortam, eğitsel süreçlerin işleyişi ve bu kapsamda harcanan zamanın yönetilmesi büyük bir öneme sahiptir. Eğitim ortamlarındaki bu

bileşenlerin tümü sınıf yönetimi kapsamında değerlendirilir. Sınıf yönetimi, eğitim-öğretim etkinliklerinin amacına ulaşması için sınıfın fiziksel ortamını düzenleme, kuralları ve süreçleri oluşturma, öğrencilerin dikkatini çekme ve öğrencilerin akademik etkinliklere katılımını sağlama gibi elverişli bir öğrenme ortamı oluşturmak ve sürdürmek için gerçekleştirilen girişimlerin tümüdür (Brophy, 1988). Etkili sınıf yönetimini daha iyi anlayabilmek için öncelikle sınıf kavramını açıklamak gerekir. Sınıf, eğitim amacıyla hazır bulunuşluk düzeyleri birbirine yakın olan bireylerin (öğrencilerin) eğitsel faaliyetler kapsamında bir araya geldiği, özel bir alandır (Başar, 2015; Sadık, 2008). Öğrenciler gün içindeki zamanın büyük bir kısmını bu yaşam alanında geçirdiği için buradaki yaşantıların, öğrencilerin akademik başarısı ve davranışları üzerindeki etkisi de oldukça önemlidir (Sadık, 2008). Etkili sınıf yönetimi, sınıf ortamının fiziksel ve sosyal özelliklerini göz önünde bulundurarak, kaynakları, kuralları ve süreçleri öğrencilerin gereksinimlerine uygun ve öğrenmelerine hizmet edecek şekilde düzenleme anlamına gelir (Aydın, 2010; Başar, 2015; Karacaoğlu, 2008; Sieberer-Nagler, 2016). Öğretmenlerin sınıf içerisinde yaptığı düzenlemeler, oluşturduğu kurallar, izlediği stratejiler ve ilişkilerin tümü etkili sınıf yönetiminin bileşenleridir. Etkili sınıf yönetimi, öğrencilerin problem davranışları ve disiplin sorunlarıyla başa çıkmaktan ziyade, öğrencilerin başarılı olabilmeleri için gerekli müdahaleleri kullanmayı ve destekleyici öğrenme ortamları hazırlamayı gerektirir (Allen, 2010; Şentürk, 2007), dolayısıyla etkili sınıf yönetimi, öğrenci davranışlarını kontrol etmekten çok daha karmaşık bir süreçtir.

Etkili sınıf yönetimi, öğretmenlerin problem davranışlarla nasıl başa çıktıklarının ve öğretimsel stratejileri nasıl kullandıklarının bir göstergesidir (Akin vd., 2016; Boggan vd., 2016; Caner ve Tertemiz, 2015; Glazer, 2018). Öğretmenlerin; derse hazırlıklı gelmesini, ders araç-gereçlerini ve değerlendirme süreçlerini etkili bir şekilde kullanmasını, zamanı verimli şekilde ve öğrenci yararına kullanmasını, öğrencilere düzeylerine uygun sorumluluk vermesini, öğrencilerin davranışlarına ve performanslarına ilişkin geri bildirim sunmasını ve öğrencilerle etkili ve verimli iş birliği yapmasını gerektirir (Aliakbari ve Heidarzadi, 2015; Bozkuş ve Marulcu, 2016; Demir, 2012; Koutrouba vd., 2018). Olumlu öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkileri geliştirme ilkesine dayanan etkili sınıf yönetimi (Mitchell vd., 2017), etkili öğretimi de beraberinde getirir.

Etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olan öğretmenler (Alderman ve Green, 2011; Başar, 2015; Demir, 2010; Garrett, 2014; Sadık, 2008); (a) sınıfı ve kaynakları

öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine uygun ve öğrenmelerine hizmet edecek şekilde hazırlar, (b) öğretim için ayrılan zamanı öğrenci yararına ve verimli bir şekilde kullanır, (c) sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler ve uygular, (d) tüm karar alma süreçlerinde öğrencilerle iş birliği yapar, (e) öğrencilerin özsaygılarını arttırmaya ilişkin çalışmalar yapar, (f) öğrencilerin birbiriyle ve öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurmalarına yardımcı olur, (g) öğrencilerin var olan sosyal becerilerini destekler ve yeni sosyal beceriler edinmelerini sağlar, (h) öğrencilere özkontrol becerilerini geliştirmeleri için model olur, (i) öğrencilerin uygun davranışlar sergilemelerine ve sorumluluk almalarına katkı sunar, (j) derse hazırlık yaparak öğrencilerin öğrenmelerine katkı sunacak etkinlikler planlar, (k) öğrencilerin etkinliklere aktif olarak katılımlarını sağlar, (l) öğrencilerin davranış ve performanslarını takip ederek geri bildirim sunar ve (m) eğitim-öğretim etkinliklerini engelleyebilecek tüm etmenleri önceden tahmin ederek ortadan kaldırır.

Etkili bir sınıf yönetimi, tepkisel bir yaklaşım yerine önleyici bir yaklaşım benimsemeyi gerektirmesine karşın (Murdick ve Petch-Hogan, 1996), geçmiş yıllarda öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamak amacıyla önleyici sınıf yönetimi teknikleri yerine genellikle tepkisel teknikleri, çoğunlukla da cezaya dayalı teknikleri kullandıkları görülmektedir (Sprick ve Borgmeier, 2010). Önleyici sınıf yönetimi, problem davranışlar ortaya çıkmadan önce önlem almaya dayalı müdahalelerin kullanıldığı bir yaklaşım iken; tepkisel sınıf yönetimi, problem davranışlar ortaya çıktıktan sonra sorun çözmeye yönelik müdahalelerin kullanıldığı bir yaklaşımdır (Yücesoy-Özkan, 2021). Bu iki yaklaşım kapsamında kullanılabilecek çeşitli müdahaleler ve teknikler vardır. Önleyici sınıf yönetimi kapsamındaki müdahaleler; kapsamlı müdahaleler ve odaklanmış müdahaleler şeklinde kendi içinde ikiye ayrılabilir. Kapsamlı müdahalelerin temelini, problem davranışları azaltmak amacıyla çevresel düzenlemeler yapmayı ve bir sistem değişikliğine gitmeyi gerektiren olumlu davranışsal destek oluşturmaktadır (Yücesoy-Özkan, 2021). Kapsamlı müdahaleler çoğunlukla tüm öğrencileri kapsayacak şekilde ve okul genelinde uygulanan müdahalelerdir. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni olumlu davranışsal destek müdahalesi olduğundan, izleyen bölümde bu konuyla ilgili kapsamlı bilgi yer almaktadır. Odaklanmış müdahaleler ise çoğunlukla sınıflarda öğretmenler tarafından kullanılan ve kapsamlı müdahalelerde olduğu gibi problem davranışları önlemeyi amaçlayan müdahalelerdir (Yücesoy-Özkan, 2021). Bu müdahaleler arasında; fiziksel düzenlemeler yapma, sınıf kuralları koyma ve uygulama, rutinler oluşturma,

görsellerden yararlanma, fiziksel etkinlikler yaptırma, koyucu ekipman kullanma ve iletişim becerisi ya da sosyal beceri kazandırma sayılabilir (Reinke vd., 2014; Stichter vd., 2004).

Sonuçlara dayalı müdahaleler olarak da adlandırılan tepkisel sınıf yönetimi kapsamındaki müdahaleler, problem davranış ortaya çıktıktan sonra uygulanabilecek olan, pekiştirmeye dayalı, geri çekmeye dayalı ve cezaya dayalı müdahalelerdir (Martin ve Pear, 2019; Rooker vd., 2013). Pekiştirmeye dayalı müdahaleler, öğrencilerin uygun davranışlarının pekiştirme yoluyla artırılması ve bunun sonucunda problem davranışlarında azalmanın meydana gelmesini sağlamadır (Lydon vd., 2015; Minshawi vd., 2014). Pekiştirmeye dayalı müdahaleler; (a) olumlu, olumsuz ve otomatik pekiştirme, (b) koşula dayalı olmayan pekiştirme, (c) ayrımlı pekiştirme ve (d) sembol pekiştirme gibi farklı şekillerde uygulanabilir. Geri çekmeye dayalı müdahaleler, öğrencilerin problem davranışının gerçekleşmesini sağlayan pekiştirecin geri çekilmesi ve bunun sonucunda problem davranışın süresinde ya da sıklığında azalmanın meydana gelmesidir (Lydon vd., 2015; Minshawi vd., 2014). Geri çekmeye dayalı müdahaleler arasında (a) sönmeyi ve (b) tepkinin bedelini saymak mümkündür. Cezaya dayalı müdahaleler ise, problem davranışın ileride gerçekleşme olasılığını azaltmak amacıyla ortama hoşagitmeyen uyaran eklenmesi ya da ortamdaki hoşagiden uyarının kaldırılması ve bunun sonucunda problem davranışta azalma olmasıdır (Lydon vd., 2015; Minshawi vd., 2014). Cezaya dayalı müdahaleler; (a) mola, (b) aşırı düzeltme ve (c) itici uyaran sunma olarak sıralanabilir (Alberto ve Troutman, 2012; Cooper vd., 2014; Sazak-Pınar, 2017). Eğitim ortamlarında tepkisel müdahaleler kullanılırken mümkün olduğunca pekiştirmeye ve geri çekmeye dayalı müdahalelerden yararlanılmalı (Yücesoy-Özkan, 2013; 2016), cezaya dayalı müdahaleler davranış değiştirme sürecinde en son tercih edilecek ya da hiç tercih edilmeyecek müdahaleler olmalıdır (Tessier vd., 2010).

Etkili sınıf yönetimi için öncelikli olarak önleyici müdahalelerin kullanılması, bu müdahalelere rağmen halen problem davranış ortaya çıkması durumundaysa tepkisel müdahalelerden yararlanılması gerekir (Stepherd ve Linn, 2014). Tepkisel müdahalelerin, özellikle de geri çekmeye ve cezaya dayalı müdahalelerin kullanılması, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişime zarar verebilir, öğretim için ayrılan zamanı olumsuz yönde etkileyebilir ve öğrencilerin olumsuz davranışlarının devam etmesine ya da çeşitlenerek artmasına neden olabilir (Cook vd., 2018). Örneğin, o anda gerçekleştirilen etkinliği yerine getirmek istemediği için problem davranış sergileyen bir öğrenciyi öğretmenin

dersten çıkarması, öğrencinin problem davranışını pekiştirip, davranışın sıklığında veya şiddetinde artışa neden olabilir (Little ve Akin-Little, 2008). Yapılan araştırmalar, okullarda geri çekmeye ve cezaya dayalı geleneksel disiplin uygulamalarının olumlu okul iklimini desteklemediğini, aksine okuldan uzaklaştırma ya da atma gibi cezaların problem davranışları daha da kötüleştirebileceğini ortaya koymaktadır (Bozan ve Ekinci, 2020; Özen vd., 2002; Skiba ve Sprague, 2008). Bu bulgulara dayalı olarak, etkili sınıf yönetimi ve buna bağlı olarak olumlu okul iklimi için mümkün olduğunca önleyici müdahalelere yer vermek, pekiştirmeye dayalı tepkisel müdahalelerden yararlanmak ve mümkün olduğunca geri çekmeye ve cezaya dayalı geleneksel müdahalelerden kaçınmak gerektiğini söylemek mümkündür. Önleyici müdahalelerin başındaysa, olumlu davranışsal destek gelmektedir.

1.3. Olumlu Davranışsal Destek

Önceki kısımlarda da ifade edildiği üzere, günümüzde, dünya genelinde okullardaki sorunlar giderek artmakta, bu durum öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yaşamını olumsuz biçimde etkilemektedir (Sørli vd., 2015; Turan vd., 2009). Okullarda karşılaşılan sorunları azaltmak ya da ortadan kaldırmak içinse (Crone vd., 2015), geçmişte genellikle cezaya dayalı tepkisel müdahalelerin kullanıldığı bilinmektedir (Erbaş, 2005; Lucyshyn vd., 2002). Özellikle son 20 yıldan bu yana yapılan araştırmalarda, cezaya dayalı tepkisel müdahalelerin uygun davranışlar kazandırmada ya da problem davranışları ortadan kaldırmada yeterince işe yaramadığı belirtilmekte (Bosworth ve Judkins, 2014) ve bu bulgulara dayalı olarak davranış değiştirme sürecinde, olumlu davranışsal destek gibi önlemeye ve sistem değişikliğine dayalı müdahalelerin kullanımı önerilmektedir.

Bir okulun sosyal çevresinin kalitesi, o okuldaki öğrencilerin akademik performansları, okula devam etme durumları ve davranışlarıyla önemli düzeyde ilişkilidir (Malloy vd., 2018). Okulun sosyal çevresinin kalitesini arttırmanın bir yolu da olumlu davranışsal destek gibi bir sistem kullanımıdır. Olumlu davranışsal destek (ODD), bireylerin uygun davranışlarını arttırmak ve onlara yeni davranışlar kazandırmak için uygulamalı davranış analizi ilkelerini kullanan, bireylerin yaşam kalitesini arttırmak ve problem davranışlarını azaltmak için yaşadıkları çevreyi desenleyen ya da değiştiren (Blair vd., 2010; Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2010; Hieneman, 2015; Kincaid vd., 2016; Sailor vd., 2009), bireyleri evde, okulda ve toplumsal alanlarda destekleyen (Hieneman

vd., 2006), müdahalenin geliştirilmesinde değerlendirme sonuçlarını dikkate alan ve paydaşlarla iş birliği yapmayı gerektiren, araştırma temelli bir sistem yaklaşımıdır (Bambara ve Kern, 2021). ODD, yeni bir müdahale ya da uygulama paketinden ziyade okulların, ailelerin ve toplulukların eğitim-öğretim açısından etkili bir çevre tasarlamasına yönelik davranış temelli bir sistem yaklaşımıdır (Youngblom, 2013). Davranışları değiştirmek yoluyla bireylerin yaşam kalitesini arttırmayı hedefleyen ODD'nin temelleri davranışçı kurama dayanmaktadır (Blair vd., 2010).

Davranışçı kuram, tüm davranışların koşullanma yoluyla ortaya çıktığını öne sürmekte, diğer bir ifadeyle öğrenmenin, davranışın bir sonucu olarak gerçekleştiğini savunmaktadır (Chance, 2013). Davranışçı kuram, bilişsel süreçlere atıfta bulunmaksızın davranışları incelemekte (Myers, 2004) ve temelinde, düşünce veya duygu değil, ölçülebilir ve gözlenebilir davranışlar yer almaktadır (Alberto ve Troutman, 2009; Myers, 2004). Davranışçı kuramın amacı, davranışları açıklamaktan ziyade; çevresel koşullarla davranışlar arasındaki işlevsel ilişkiyi ortaya koymak, uygun davranışları arttırmak, problem davranışı azaltmak için de bu ilişkiden yararlanmaktır (Alberto ve Troutman, 2009). Davranışçı kuram, her davranışın bir amacı/işlevi olduğunu, olumlu sonuç elde eden davranışların ileride tekrarlanma olasılığının arttığını, olumsuz sonuç elde eden davranışların ise aksine ileride tekrarlanma olasılığının azaldığını öne sürmektedir (Cooper vd., 2014).

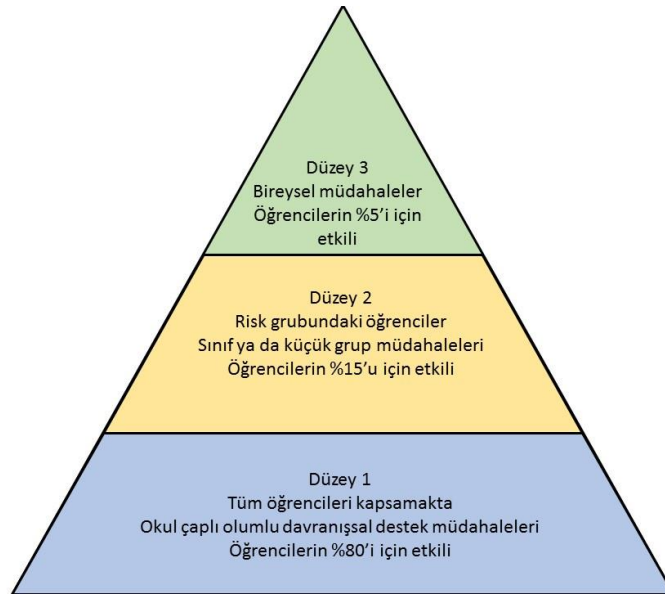
ODD, bireylerin kişisel seçimlerine dayalı olarak nasıl davranacaklarını, nasıl yaşayacaklarını ve tercihleri doğrultusunda nasıl bir destek alacaklarını etkilemekte ve böylece bireylerin hedefledikleri yaşam kalitesine ulaşmalarına da olanak tanımaktadır (Blair vd., 2010; Dunlap vd., 2014; Kincaid vd., 2016). Yüksek yaşam kalitesinin temelinde, bireylerin kendileri için önemli olan etkinliklere ve ortamlara katılmaları, fiziksel ve ruhsal iyi olma durumları ve sosyal anlamda çevreleriyle kurdukları ilişkilerden tatmin olmaları yatmakta (Heineman, 2015), problem davranışlar ise yüksek yaşam kalitesinin önündeki engellerden biri haline gelmektedir. ODD de bu doğrultuda davranışları kontrol etmek ya da değiştirmek amacıyla, grup ya da bireysel düzenleme olarak kullanılmaya başlanmış ve günümüz etkili eğitim ortamlarının vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir (Hieneman vd., 2006; Kincaid vd., 2016; Öğülmüş ve Vuran, 2016). Örneğin, neredeyse tüm okullarda bir sorun olarak kabul edilen derse geç kalma davranışının ortadan kaldırılması için bir ODD uygulaması kullanmak mümkündür. Derse geç kalma davranışını ortadan kaldırmak için öncelikle bu davranışın nedenini

belirlemek ve buna yönelik önlemler almak gerekir. Öğrenciler sabah çantalarını hazırlamakta sorun yaşadıkları için derslerine geç kalıyorlarsa, bu durumda velilerle iş birliği yapılarak okul hazırlıklarının akşamdan tamamlamasına ilişkin bir kural oluşturulabilir. Çantasını akşamdan hazırlayan öğrencilere de her gün için bir kart verilip, öğrencilerin kazandıkları kartlar haftasonu veliler tarafından gerçekleştirilecek etkinliklerle dönüştürülebilir. Zaman içinde bu kartların sayısında silikleştirme yapılarak öğrencilerin kart almadan çantasını akşamdan hazırlama ve dolayısıyla da derse zamanında gelme davranışları kalıcı hale getirilebilir. ODD, öğrencilerin sınıftaki eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmalarını ve öğrenmeye güdülenmelerini sağlayarak risk altındaki öğrencilerle akranları arasındaki boşluğu kapatmak için de kullanılabilir (Jolivet vd., 2013).

Birden çok uygulamanın işe koşulmasıyla yıllar içerisinde önemli bir gelişme ve ilerleme göstermiş olan ODD'nin tanımıyla ilgili de karışıklıklar meydana gelmeye başlamıştır. Kimi uygulamacılar ODD'yi bireyselleştirilmiş ve işlevsel değerlendirmeye dayalı çoklu bir problem çözme yaklaşımı olarak görürken, kimisi ise, okul ortamını geliştirmek ve okuldaki disiplini sağlamak amacıyla kullanılabilir okul çaplı bir sistem olarak görmüştür (Kincaid vd., 2016). Temelinde ODD, bu iki düşüncüyü de içinde barındıran kapsamlı bir yapıdır ve süreç içerisinde yetersizliği olan bireylerin yanı sıra, tipik gelişim gösteren, problem davranış sergileyen ya da risk grubunda olan bireyler gibi birçok grup için faydalı bir müdahaleye dönüşmüştür. Bu dönüşümle birlikte ODD, sistem düzeyinde bir müdahale haline gelmiş ve bireylerden çok gruplarla uygulanmaya başlanmıştır (Sailor vd., 2009). Bireylerin eğitim-öğretim ortamlarından yeterince yararlanabilmesi ve akran ilişkilerini koruması için problem davranışlara müdahale etmek bir gereklilik olsa da (Erbaş, 2008; Veronneau ve Dishion, 2010), ODD'nin temel kaygısı problem davranışın kendisi ya da bu davranışı sergileyen bireyden çok davranışın gerçekleştiği bağlamla ilgilidir (Carr, 2007). ODD'de temel amaç, yetersizliği olan ya da olmayan bireylerin her gün uğraşmak zorunda kaldığı olumsuz çevresel bağlamları yeniden tasarlamak ve bu bireylere olumsuz çevre koşullarıyla baş etmelerinde yardımcı olmaktır (Carr, 2007).

ODD; (a) davranışların sonuçları üzerinde uyarılama yapmak yerine davranışların ortaya çıkmasını önlemeye çalışır, (b) bireylerin gereksinimleri ve davranışları çerçevesinde bir bireyselleştirme yaklaşımına dayanır, (c) bireylerin seçim yapma ve etkinliklere katılma haklarına saygı gösterir, (d) ev, okul ve toplumsal ortamlarda her gün

için çalışma planı hazırlamayı gerektirir (Hieneman vd., 2006; Koegel vd., 2001), (e) yalnızca problem davranışları azaltmaya değil, tümüyle yaşam biçimini değiştirmeye odaklanır, (f) davranış değişikliği sağlamak için cezaları kullanmak yerine ortam düzenlemesi yapmayı gerekli kılar, (g) işlevsel değerlendirmeye dayalı müdahaleleri uygulamaya öncelik verir ve (h) problem davranışların yerine geçebilecek işlevsel iletişim becerileri ya da sosyal beceriler öğretmeye odaklanır (Hawken ve O'Neill, 2006). ODD yalnızca bireyin değil, bireyle ilişkili diğer tüm bireylerin davranışlarında da değişiklik yapmayı temel alır (Blair vd., 2011). 1997'de ABD'de çıkarılmış olan Yetersizliği olan Bireylerin Eğitimi Yasası (Individual with Disabilities Education Act [IDEA]) ile ODD, çok düzeyli bir sistem olarak yaygınlaşmış ve okullarda uygulanmaya başlanmıştır (Hallvik, 2008). Buradaki düzey ifadesi bireyin kendisine değil, aldığı destek düzeyine vurgu yapmaktadır (Center on Positive Behavioral and Supports, 2021). Öğrencilerin müdahalenin yoğunluğuna ilişkin gereksinim duydukları destek düzeylerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmektedir.



Şekil 1.1. ODD'nin düzeyleri

1.3.1. ODD'nin düzeyleri

ODD, genel olarak öğrencilerin davranışlarını ve kazanımlarını etkileyen durumları düzenleyen ve gerektiğinde iyileştiren, araştırmaya dayalı, üç düzeyli bir yapıdır ve öğrencilerin gereksinimlerine uygun olarak farklı düzeylerde uygulanabilir (Caldarella vd., 2011). ODD, özelde yetersizliği olan öğrencilerin, genelde ise tüm öğrencilerin başarılı olacağı okul ortamları oluşturmanın bir yoludur (Dunlap vd., 2014; Kincaid vd.,

2016). Piramit modeli olarak da adlandırılabilcek ODD'nin, her bir düzeyinde öğrencilerin gereksinim duydukları destek türüne göre düzenleme yapılabilir. Bu düzeylere ilişkin piramit Şekil 1.1'de gösterilmekte, piramitte gösterilen her düzeyde hangi uygulamaların yapılacağı Tablo 1.1'de listelenmekte, bu düzeylerin kapsamı ise izleyen bölümde ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

1.3.1.1. Birinci düzey

Evrensel önleme olarak da adlandırılan bu düzey, müdahalenin yapıldığı okuldaki tüm öğrencileri, her zaman ve her yerde kapsayacak şekilde uygulanan düzeydir. Bundan dolayı da bu düzeyin çoğu zaman okul çaplı ODD olarak adlandırıldığı görülmektedir (Sugai ve Horner, 2009). Bu düzeyin temel amacı, öğrencilerin birbirinden uygun davranışlar beklediği ve bu konuda birbirini desteklediği, öğrenme ve öğretme fırsatlarının en üst düzeyde gerçekleştiği olumlu bir okul iklimi oluşturmaktır (Horner vd., 2009). Bu düzeyde öğrencilerin okul ortamını sosyal, tutarlı, güvenli ve olumlu bir yer olarak deneyimlemeleri hedeflenir.

Bu düzeyde, okul çaplı sistemde uygulanacak disiplin kurallarına, etkili öğretim uygulamalarına ve sosyal becerilerin geliştirilmesine odaklanılır. Ayrıca problem davranışlara ilişkin veri toplanıp özetlenerek uygun kararlar alınması sağlanır (Belser vd., 2016; Farkas vd., 2012; Horner vd., 2010). Düzeyin temel özelliklerinden biri, doğrudan öğretim yoluyla öğrencilere davranışsal beklentilerin öğretilmesidir. Bu düzeyde tüm öğrenciler sürekli olarak bilgilendirilir ve olumlu pekiştirme yoluyla pekiştirilir. Bu düzey yalnızca okuldaki öğretmen ve öğrencilerle değil, aynı zamanda yöneticiler, okul çalışanları, güvenlik görevlisi ve servis şoförü dahil tüm personelle gerçekleştirilir. Düzeyin odak noktası, okul çaplı bir önleme sistemi kurarak, öğrencilerin çoğunluğunun (Yaklaşık %80) problem davranış sergilemesini önlemektir (Bambara vd., 2015; Bambara ve Lohrmann, 2006; Hawken ve O'Neill, 2006; Martens ve Andreen, 2013; Snell, 2006). Birinci düzey önleme müdahalelerine en iyi örnek İnanılmaz Yıllar (The Incredible Years; Webster-Stratton, 2001) müdahale programıdır. İnanılmaz Yıllar 3-10 yaş arasındaki çocukların sosyal becerilerini geliştirme ve problem davranışlarını azaltma ya da ortadan kaldırmaya yönelik veli eğitimi, öğretmen eğitimi ve çocuk eğitimi olmak üzere üç boyutlu bir müdahale programıdır (Yücesoy-Özkan, 2021). Bazı durumlarda büyük grup müdahalelerinden yeterince yararlanamayan öğrenciler için evrensel önleme

stratejileri dışında küçük gruba yönelik müdahaleler de gerekebilir. Bu durumda ikinci düzeye geçmek gerekir (Horner, vd., 2009).

1.3.1.2. İkinci düzey

İkinci düzey, evrensel önleme stratejilerine yanıt vermeyen; ancak bireyselleştirilmiş müdahalelere gereksinimi olmayacak, düşük okul performansına sahip, şiddet eğilimli gruplara üye olan ya da düşük sosyal performans gösteren öğrenciler gibi bir grup öğrenci (Yaklaşık %15) için gruba dayalı müdahalelerin gerçekleştirilmesini gerektiren stratejileri içermektedir (Belser vd., 2016; Horner vd., 2009; Horner vd., 2014). Bu düzeyde destek alan öğrencilerin birinci düzeye de devam etmeleri önemlidir. Bu düzeyde genellikle öğrencilere iletişim becerileri, sosyal beceriler ve kendini yönetme becerileri gibi uygun becerilerin öğretimi yapılmakta ve onlara bu becerileri uygulama fırsatı sunulmaktadır (Anderson ve Borgmeier, 2010). Bu düzey daha çok küçük gruplarla gerçekleştirilmekte, bu nedenle de sıklıkla sınıf çaplı ya da program çaplı müdahaleler olarak adlandırılmaktadır (Fairbanks vd., 2008; Hoyle vd., 2011). Bu düzey için; Check and Connect (Anderson vd., 2004; Lehr vd., 2004), Check-in/Check-out (CICO; Atbaşı vd., 2019; Feirblank vd., 2007), Başarıya İlk Adım (BİA; Diken ve Rutherford, 2005; Diken vd., 2010; Walker vd., 1998), Think Time (Egan vd., 2009; Stahl, 1994) gibi müdahaleler örnek olarak verilebilir (Horner vd., 2010). Ayrıca bu düzey için etkinlik çizelgeleri ve gruba dayalı pekiştirme gibi uygulamalardan da yararlanılmaktadır (Belser vd., 2016; Horner vd., 2010). İkinci düzeyde kullanılacak müdahaleler belirlenirken öğrencilerin gereksinimleri, okulun kaynakları ve personelin yeterlikleri dikkate alınmalıdır. Bu düzey için gerekli olan, bu müdahaleden yararlanabilecek öğrencileri seçmek ve bu düzeye dahil olan tüm öğrencilerin ilerlemesini izlemek için toplanan verileri kullanmaktır. İkinci düzeyde de sık sık veri toplama gerçekleştirilir ve böylece öğrenciler için belirlenmiş hedefe ulaşmada sorun yaşanırsa hızlı bir şekilde müdahale uyarlanabilir ya da değiştirilebilir (Horner vd., 2010). Örneğin, video model kullanılarak bir grup öğrenciye sosyal beceri öğretimi yapılırken, günlük toplanan veriler öğrencilerin bu beceriyi istenen düzeyde öğrenemediklerini gösterirse, müdahalede hemen bir uyarlamaya gidilerek sürece pekiştireçler eklenebilir. Sosyal becerilerin öğretimine ilişkin kullanılan müdahalede yapılan bu uyarlama ise öğrencilerin hedeflenen sosyal beceriyi öğrenmelerine katkı sunar.

Tablo 1.1. ODD Düzeylerinde Yapılan Uygulamalar (Horner vd., 2009 ve 2015).

Düzyey	Yapılan Uygulamalar (Öğrenciler)	Yapılan Uygulamalar (Personel)
Düzyey 1	Okul çaplı uygulama yapma Davranışsal beklentileri belirleme ve öğretme Uygun davranışlar için pekiştirme/ödül sistemi oluşturma Problem davranışların sonuçlarını açık şekilde tanımlama Okul çaplı sınıf yönetim uygulamaları uygulama Aile katılımı uygulamaları oluşturma Sürekli veri toplama ve veriye dayalı karar verme	Ekip temelli uygulama yapma Yönetimsel sözleşme yapma Öğrencilerin sosyal davranışlarına odaklanan önlemler oluşturma Personelin yıllık OÇODD eğitimini sağlama Davranış desteğinin evrensel olarak izlenmesi Sürdürülebilirlik için uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması
Düzyey 2	Risk altındaki öğrencilere yönelik ilerlemeleri izleme Tahmin edilebilirliği arttırmak için sistem oluşturma Yetişkin geribildirimine bağlı sistem oluşturma Akademik ve davranışsal performansın ilişkilendirilmesi için sistem oluşturma Ev ve okul arasındaki iletişimi arttırmaya yönelik sistem oluşturma Sürekli veri toplama ve veriye dayalı karar verme Temel düzeyde işlevsel destek sağlama Sosyal beceri ve akademik başarıya ilişkin doğrudan öğretim yapma Problem davranışları önlemeye yönelik ödül sistemi uygulama	Erken tanılama ve desteklemenin geliştirilmesi İlerlemelerin izlenmesi ve raporlanması Uygulama ve değerlendirmeye yönelik ekip toplantılarının düzenlenmesi Müdahalenin koordine edilmesi İkincil müdahaleler için yönetici ve ekip seçimi yapma Sürdürülebilirlik için uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması
Düzyey 3	İşlevsel davranışsal değerlendirme yapma Kapsamlı değerlendirme yapma Akademik ve davranışsal destekleri birleştirme Değerlendirme bilgilerine dayalı olarak bireyselleştirilmiş uygulamalar yapma 1. Problem davranışları önlemeye yönelik düzenlemeler yapma 2. Problem davranışla aynı işleve sahip uygun davranış öğretme 3. Problem davranışı söndürmeye yönelik stratejileri uygulama 4. Uygun davranışları ödüllendirmeye yönelik stratejiler geliştirme 5. Gerekli durumlar için güvenlik önlemleri alma ve kriz planı yapma Sürekli veri toplama ve veriye dayalı karar verme	Davranış destek ekibi oluşturma İlerlemeleri izleme sistemi oluşturma 1. Uygulama güvenilirliği 2. Uygulamanın etkisi Aile, öğrenci ve yönetici için sürecin raporlaştırılması Davranışsal uzmanlığa ulaşma Sürdürülebilirlik için uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması

1.3.1.3. Üçüncü düzey

Yoğun ya da süregelen problem davranış sergileyen öğrenciler (Yaklaşık %5) için bireysel olarak, işlevsel değerlendirmeye dayalı ve kapsamlı davranış destek planları

hazırlamayı gerektiren, veli ve toplum iş birliği çerçevesinde uzman bir ekip tarafından gerçekleştirilen düzeydir (Belser vd., 2016; Horner vd., 2009). Bu düzey birinci ve ikinci düzeydeki stratejilere yanıt vermeyen ve bireysel müdahaleye gereksinim duyan öğrenciler için kullanılır (Goh vd., 2012; Horner vd., 2010). Bu düzeye gereksinim duyan öğrenciler için yoğun ve bireyselleştirilmiş davranış değiştirme müdahalelerinin yanı sıra özel eğitim uygulamaları da kullanılmaktadır.

Bu düzeydeki stratejiler her bir öğrencinin gereksinimi doğrultusunda belirlendiği için bireyselleştirilmiş ODD olarak da ifade edilmektedir (Anderson ve Borgmeier, 2010; Bambara vd., 2015; Bambara ve Lohrmann, 2006; Belser vd., 2016; Hawken ve O'Neill, 2006; Snell, 2006). Üçüncü düzey, davranış değişikliği stratejileri için rehberlik edecek yüksek bir uzmanlık bilgisinin yanı sıra önemli bir zaman ve kaynak yatırımı da gerektirmektedir. Bu destek düzeyinde, bir öğrencinin davranışını etkileyen ortamdaki etmenleri belirlemek için genellikle işlevsel davranış değerlendirmesi yapılmakta ve işlevsel davranış değerlendirmesi sonucunda elde edilen bulgular, müdahale programının oluşturulmasında kullanılmaktadır. Oluşturulan müdahale programı, öğrencinin içinde bulunduğu sosyal bağlamı etkileme, problem davranışın ortaya çıkmasını önleme, öğrenciye yeni beceriler kazandırma, uygun davranışların ortaya çıkmasını ve pekiştirilmesini sağlama ve problem davranışın sürmesini sağlayan pekiştirici etkiyi en aza indirmeye yönelik çoklu stratejileri içermektedir (Horner vd., 2010). Bu düzeyde de öğrencinin ilerleme gösterip göstermediğini ve müdahalenin tasarlandığı şekilde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek için sık sık veri toplanmaktadır.

1.4. Okul Çaplı Olumlu Davranışsal Destek

Son yıllarda hem ailelerin hem de okul personelinin üzerinde durduğu noktalardan biri, çeşitli yönlerden akranlarından farklı olan öğrencilerin okul kültürüne dahil olmada yaşadıkları sorunları ortadan kaldırmak ya da en aza indirmektir. Okuldaki tüm öğrencilerin davranış desteğine gereksinim duydukları; ancak, her öğrenci için gereken destek düzeyinin ve yoğunluğunun değişebileceği varsayılmaktadır (Das, 2017; Hawken ve O'Neill, 2006). Özellikle yetersizliği ya da dilsel ve kültürel farklılığı olan öğrencilerin okul kültürünün dışında kalmalarını önlemek için tüm öğrencilere yönelik okul çaplı olumlu davranışsal destek gibi kapsayıcı uygulamalar planlamak ve bu uygulamaları okul genelinde işe koşturmak gerekmektedir (Freeman vd., 2006). Birinci düzey ODD ya da diğer bir ifadeyle okul çaplı olumlu davranışsal destek (OÇODD), öğrencilerin problem

davranışlarının önlenmesini, sosyal becerilerinin geliştirilmesini ve okulda uygun bir öğrenme ortamının oluşturulmasını amaçlayan, özellikle önlemeye yönelik kanıta-dayalı uygulamaları kullanan bir sistem yaklaşımıdır (Gage vd., 2018a; Sugai ve Horner, 2009). OÇODD'un üzerinde durduğu temel noktalar; (a) hem sosyal hem de akademik başarı için olumlu okul iklimine katkıda bulunma, (b) problem davranışları önlemeye yönelik uygulamalar yapma, (c) tüm öğrencilere uygun iletişim becerileri ve sosyal beceriler kazandırma, (d) gerekli durumlarda öncüllerde ve sonuçlarda düzenlenmeler yapma, (e) üç düzeyli bir davranış destek planı uygulama ve (e) toplanan verileri etkin şekilde kullanma olarak sıralanabilir (Franzen ve Kamps, 2008; Horner vd., 2010). Bir sistem yaklaşımı olarak OÇODD, okul içinde olumlu bir iklimin gelişmesine, okuldaki disiplin olaylarının azalmasına, sınıfta öğretime ayrılan zamanın artmasına ve dolaylı olarak başarının yükselmesine katkı sağlar (Luiselli vd., 2005; Muscott vd., 2008b). Öğrencilerin okul ya da sınıfta problem davranış sergilemesi, öğretime ayrılan sürenin kaybına yol açarak ortamdaki tüm öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilemektedir. Problem davranış sergileyen öğrencileri sınıftan veya okuldan uzaklaştıran disiplin uygulamaları yerine, beklentilerin belirlendiği, modellendiği ve öğrencilerin herkes tarafından kabul edildiği olumlu bir okul ortamı yaratmaya çalışır (Betters-Bubon ve Donohue, 2016).

OÇODD, okullarda öğrencilerin problem davranışlarıyla başa çıkmak için cezaya dayalı tepkisel müdahalelerin kullanımına bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır (George vd., 2009). Aşamalı bir halk sağlığı önleme modeline (Houchens vd., 2017; Lewis vd., 2016) dayanan OÇODD'un eğitim ortamlarında umut verici etkilere sahip olduğu, problem davranışları önlemede ve uygun davranışlar kazandırmada etkili olduğu belirtilmektedir. OÇODD, öğrencilerin problem davranışlarını azaltmak ve ortadan kaldırmak için öncüllere dayalı bir yaklaşım kullanırken aynı zamanda öğretmenlere, öğrencilerin problem davranışlarını ele almak ve ortadan kaldırmak için de etkili bir model sağlamaktadır (Barrett vd., 2008; Bohanon vd., 2006; Curtis vd., 2010; Frazen ve Kemps, 2008; Freeman vd., 2016; Kant ve March, 2004; Sørleie ve Ogden, 2015; Turnbull vd., 2002; Warren vd., 2006; Warren vd., 2003). OÇODD, genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin, velilerin, öğrencilerin ve ilgili personelin; yeni beceriler kazanmasını, etkili öğretim stratejilerini kullanmasını, veriye dayalı karar vermesini, olumlu okul iklimi oluşturmaya odaklanmasını ve bir ekip olarak iş birliği içinde çalışmasını gerektirmektedir (Bradshaw vd., 2008; Bradshaw vd., 2012; Freeman

vd., 2006; Horner vd., 2010; Netzel ve Eber, 2003). Kapsamlı bir planlamanın yanı sıra, personelin mesleki gelişimi (Feuerborn ve Tyre, 2016) ve paydaşların okul iklimine ilişkin algılarının dikkate alınması önemlidir. Doğası gereği, cezaya dayalı olan geleneksel disiplin uygulamaları olumsuz bir okul kültürü oluşturma eğiliminde olduğundan, öğrenciler uygun davranışlar sergilemek yerine problem davranış sergilediklerinde yetişkinlere yakalanmamaya odaklanmaktadırlar (Caldarella vd., 2011). Bu nedenle, OÇODD kullanılırken, paydaşların OÇODD'un okul iklimi ve kültürü üzerindeki etkisini anlaması uygulanabilirlik açısından önemlidir ve bu konuda paydaşların farkındalığını arttırmak, katılımı, inandırıcılığı ve sürece olan bağlılığı desteklemektedir.

OÇODD'un birkaç amacı vardır. Bunlardan birincisi, okul çapında beklentiler oluşturmak ve öğrencilere bu beklentileri öğretmektir. İkincisi, cezaya dayalı tepkisel müdahalelerin aksine, olumlu pekiştirmeye odaklanmaktır. Üçüncüsü ise, OÇODD'un etkililiğini değerlendirmek ayrıca öğrencilerin problem davranışlarını önlemek veya azaltmak üzere stratejiler geliştirmek için veri toplayıp analiz etmektir (Bethune, 2017; Fetterman vd., 2020; Lohrmann vd., 2008). Okullarda, öğrencilerin sosyal becerilerini arttırmak, problem davranışlarını önlemek ya da ortadan kaldırmak amacıyla okul çapında yapılan uygulamalar gittikçe artmaktadır. Günümüzde ABD'de 25.000'den fazla okulda OÇODD programı uygulanmıştır ve halen uygulanmaya devam etmektedir (Lee vd., 2021; Lee ve Gage, 2021). OÇODD, öğrenme ortamını öğrenciler için olumlu ve sevilen bir ortama dönüştürebilir. Araştırmacıları okul çaplı araştırmalar yapmaya yönelten durumların başında da OÇODD'un gerçekleştirildiği okullarda disiplin kuruluna başvuruların %20-60 azalması ayrıca okulda olumlu iklimin oluşmasıyla birlikte akademik başarının artması gelmektedir (Bradshaw vd., 2009; Horner vd., 2004; Miramontes vd., 2011).

Tüm müdahalelerde olduğu gibi OÇODD'un da kanıta-dayalı bir müdahale olarak eğitim ortamlarında kullanılması çok önemlidir. Bir müdahalenin kanıta-dayalı olması için bazı ölçütleri karşılaması gerekmektedir. Horner ve arkadaşları (2010) OÇODD'un kanıta-dayalı olması için taşıması gereken ölçütlerin neler olduğunu sıralamışlardır. Horner ve arkadaşlarına (2010) göre OÇODD'un kanıta-dayalı olması için taşıması gereken altı ölçüt; (a) kuramsal temeller, (b) işevuruk tanım, (c) ortamlar, (d) hedef kitle, (e) kullanıcıların niteliği ve (f) çıktılardır.

OÇODD'un kanıta-dayalı uygulama olması için; kuramsal temellerinin uygulamalı davranış analizi, örgütsel davranış yönetimi, kaynaştırma ve normalleştirme hareketi, birey merkezli değerler ve olumlu davranış desteğine dayanmalıdır (Erbaş, 2005; Horner vd., 2010). OÇODD kapsamındaki tüm bileşenlerin işevuruk tanımı yapılmalı ve tüm uygulama örnekleri açıkça tanımlanmalı ve betimlenmelidir. OÇODD'un kullanıldığı ortamlar temel olarak kamuya ait ilköğretim, ortaokul ve liseler olsa da bu müdahale programları, hapisane, yetiştirme yurdu, ev, hastane, sığınma evi ya da toplumsal ortam gibi farklı ortamlarda kullanılması durumunda uyarlanmalıdır. OÇODD'un hedef kitlesi, uygulandığı okuldaki tüm öğrenciler olduğundan, davranışsal beklentileri okuldaki tüm öğrencilere öğretmek amaçlanmalı buna ek olarak, şiddetli ve yoğun problem davranış sergileyen ve yetersizliği olan öğrenciler için desteğin gerektirdiği yoğunluğa bağlı olarak diğer düzeylere geçilmelidir. OÇODD, okuldaki tüm yetişkinler tarafından kullanılacak şekilde tasarlanmalı, kullanıcıların niteliği, yalnızca öğretmenler ve yöneticiler olarak değil, aynı zamanda müstahdem, kantin görevlisi ve servis şoförünü kapsayacak şekilde genişletilmeli, yalnızca ikinci ve üçüncü düzeydeki davranışsal uygulamaları gerçekleştirmek için uzman bir personel olması gerekliliğinin altı çizilmelidir. OÇODD'un çıktıları, müdahalenin etkili bir şekilde uygulanmasıyla, problem davranışların azalmasına, okul güvenliğinin, personel memnuniyetinin ve akademik başarısının artmasına zemin hazırlamaktadır (Horner vd., 2010).

1.5. Son Beş Yılda Yürütülmüş Olan OÇODD Araştırmaları

Daha önce de ifade edildiği gibi yalnızca ABD'de bile binlerce okulda OÇODD müdahaleleri gerçekleştirilmekte, bu kapsamda da yine binlerce araştırma yürütülmektedir (Lee ve Gage, 2021). Veri tabanları kullanılarak OÇODD'a ilişkin kabaca bir tarama yapıldığında dahi çok fazla bilimsel araştırmaya ulaşılmakta, tüm bu araştırmaları incelemek ve sınıflamak için kalabalık bir araştırma ekibinin yanı sıra, önemli bir zaman ve emek gerekmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak, bu araştırmada yalnızca son beş yıl içerisinde yürütülmüş olan OÇODD araştırmaları incelenmiştir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda, araştırmaların genel olarak her türlü okul kademesindeki öğrencilere uygun davranışlar kazandırmak, öğrencilerin problem davranışlarını önlemek ve akademik başarılarını arttırmak, olumlu okul iklimi oluşturmak ve OÇODD'un etkilerini ortaya koymak üzere gerçekleştirildiği

görülmektedir. Bu araştırmaları çeşitli yönleriyle ele almak ve bir alanyazın özetlemesi yapmak mümkündür.

Yapılan araştırmalarda, ODD'nin birinci düzeyi olan OÇOOD uygulandığından, müdahaleler, ilkokul (Bethune, 2017; Betters-Button vd., 2016; Loman vd., 2018), ortaokul (Betters-Button ve Donohue, 2016; Collins ve Ryan, 2016) ve lise (Bear vd., 2017; Freeman vd., 2016) gibi farklı okul kademelerinde yürütülmüştür (Smolkowski vd., 2016). Araştırmalar büyük oranda okullarda yürütülmekle birlikte, okul servisi (Collins ve Ryan, 2016) ve ev (Betters-Button vd., 2016; Garbacz vd., 2016) gibi farklı ortamları kapsayacak şekilde araştırmaların da planlandığı görülmektedir. Araştırmalarda, genel olarak okul personeli görev almakla birlikte, OÇOOD ekibi oluşturulurken paydaşların çeşitlenmesine özen gösterilmektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin yanı sıra, rehber öğretmen ve psikolojik danışman (Betters-Button vd., 2016; Walker vd., 2019), özel eğitim öğretmeni (Thornton, 2018; Walker vd., 2019), öğrenci temsilcisi ve veli temsilcisi (Betters-Button vd., 2016) gibi paydaşların da ekibe dahil edildiği araştırmalar yapıldığı dikkat çekmektedir.

OÇOOD araştırmalarında, araştırmanın yürütüldüğü coğrafi bölge, bölgenin aldığı göç oranı, okulun içinde bulunduğu çevre, kültürel özellikler ve dini inanışlar katılımcı özelliklerine yansımakta, katılımcıların özelliklerini çeşitlendirmektedir. OÇOOD araştırmalarında katılımcıların büyük bir çoğunluğunu tipik gelişim gösteren öğrenciler oluştursa da (Freeman vd., 2016), bu araştırmalarda katılımcı olarak yetersizliği olan (Lee vd., 2021; Lewis vd., 2017; Loman vd., 2018; Mccurdy vd., 2016; Nese vd., 2016; Park vd., 2019), dilsel ve kültürel farklılığı olan (Betters-Button vd., 2016; Kourea vd., 2016; Lee vd., 2021), mülteci ya da sığınmacı (Sullivan ve Simonson, 2016), farklı ırka ve etnik kökene sahip (Betters-Button vd., 2016; Lee vd., 2021; Lustick, 2017; Mccurdy vd., 2016; Nese vd., 2016), farklı inanışa mensup (Santon vd., 2016), düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip (Lee vd., 2021; Lustick, 2017) ya da parçalanmış ailelerden gelen (Popowitz, 2019), suça sürüklenmiş (Sneed, 2020) ve devlet korumasında olan (Hall vd., 2017) öğrenciler yer almaktadır. Araştırmaların katılımcılarındaki bu çeşitlilik de OÇOOD'un evrensel bir önleme müdahalesi olarak farklı özelliklerdeki öğrencileri, dahası, okuldaki tüm öğrencileri kapsayıcı bir müdahale olduğunu göstermektedir (Freeman vd., 2016; Gage vd., 2019a; Mccurdy vd., 2016; Nese vd., 2016; Park vd., 2019; Parsons, 2017).

Araştırmalar OÇODD'un bileşenleri açısından incelendiğinde, bileşenlerin genellikle ortak olduğu görülmektedir. Bu bileşenlerin başında, öğretmenlere OÇODD müdahalesinin uygulanmasına ilişkin eğitim verilmesi gelmektedir (Bethune, 2017; Betters-Button vd., 2016; Collins ve Ryan, 2016; Feuerborn vd., 2016; McDaniel ve Bloomfield, 2020). İkinci bileşen ise okul ve sınıf içerisinde ya da çevresinde öğrenme merkezleri ve oyun alanları oluşturma, okul içerisinde çeşitli yönlendirici işaretlere yer verme ve öğrencilerin oturma düzenini değiştirme şeklindeki fiziksel düzenlemelerdir (Çitil ve Ataman, 2019; Fetterman vd., 2020; Garbachz vd., 2016; Melekoğlu, 2017). Ortak bileşenlerin üçüncüsü, davranışsal beklentiler ve kurallar belirleme ve uygulamadır. OÇODD müdahalelerinin neredeyse tamamında temel bileşenin davranışsal beklentiler ve kurallar olması, oldukça dikkat çekicidir (Child vd., 2016; Madigan vd., 2016). Müdahalelerde okulun gereksinimine uygun olarak üç ile beş arasında davranışsal beklenti belirlenmekte, bu beklentiler ya da kurallar olumlu ifadelerle ve anlaşılabilir şekilde tanımlanmakta ve öğrencilere öğretilmektedir (Chitiyo ve May, 2018; Garbachz vd., 2016; Kourea vd., 2016; Madigan vd., 2016; Mccurdy vd., 2016; Meyer vd., 2019; Walker vd., 2019). Davranışsal beklentiler ve kurallarla paralel olarak kullanılan başka bir bileşen, görsellerdir. Belirlenen, tanımlanan ve öğretimi yapılan beklentileri ve kuralları gün içinde öğrencilere hatırlatmak amacıyla okulun çeşitli mekanlarına asılan, fotoğraf, işaret ya da posterlerdir (Garbachz vd., 2016; Madigan vd., 2016; Mccurdy vd., 2016). OÇODD müdahalesinde sıklıkla kullanılan son bileşen ise bir ödül ya da olumlu pekiştirmenin kullanılmasıdır (Fetterman vd., 2020; Mccurdy vd., 2016; Meyer vd., 2019). Bu bileşen kapsamında öğrenciler sergilemiş oldukları uygun davranışlar için bilet ya da puan kazanmakta, daha sonra bunları çeşitli ödülleriyle değiştirebilmektedir.

OÇODD müdahalelerinde öğretmen eğitimi etkinlikleri genellikle OÇODD müdahaleleri konusunda deneyimli bir uzman ya da koç tarafından yüzyüze (Bethune, 2017; Betters-Button vd., 2016; Collins ve Ryan, 2016; Feuerborn vd., 2016) ya da uzaktan telekoçluk (McDaniel ve Bloomfield, 2020) şeklinde sunulmaktadır. Fiziksel düzenlemeler, okul içerisindeki kafeterya, koridor ve oyun alanlarına öğrencilerin problem davranışlarını önlemeye yönelik yönlendirici işaretler şeklinde düzenlemeler yapılarak gerçekleştirilmiştir (Betters-Button vd., 2016). Araştırmalarda çoğunlukla sorumluluk alma, saygılı olma, nazik olma, güvende olma, bağımsız olma ve problem çözücü olma gibi davranışsal beklentilerin ve kuralların belirlendiği ve öğretildiği

görülmektedir (Betters-Button ve Donohue, 2016; Betters-Button vd., 2016; Collins ve Ryan, 2016; Freeman vd., 2016; Kourea vd., 2016; Park vd., 2019). Müdahalelerde görseller kullanılırken, davranışsal beklentilerin ve kuralların yer aldığı çeşitli posterler hazırlandığı ve bu posterlerin okulun tuvalet, koridor, oyun alanı, bahçe ve kafeterya gibi ortak alanlarına asıldığı görülmektedir (Betters-Button ve Donohue, 2016; Betters-Button vd., 2016; Freeman vd., 2016; McDaniel ve Bloomfield, 2020; Park vd., 2019). OÇODD müdahalelerinde ödül ya da olumlu pekiştirme bileşenlerini kullanmak için ise genellikle bir sistem geliştirilip bu sistemlerin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Pekiştirme sistemleri genellikle öğrencilerin ve okulun özelliklerine uygun şekilde bilet veya puan gibi semboller kazanıp, bu sembolleri dönüştürmeye dayalıdır. Bu sistemde öğrenciler uygun davranışları nedeniyle bilet ya da puan kazanmakta, daha sonra bunları ODD marketinden maddi değeri çok küçük olan çeşitli nesnelere (örn., kalem, silgi vb.) ya da etkinliklere dönüştürmektedirler (Betters-Button ve Donohue, 2016).

Alanyazında bir müdahale ya da bir sistem olarak OÇODD'un etkisini orataya koymayı amaçlayan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Önceki araştırmaların büyük bir kısmında OÇODD'un problem davranışları önlemek amacıyla kullanıldığı (Betters-Button ve Donohue, 2016; Bunch-Crump ve Lo, 2017; Collins ve Ryan, 2016; Gage vd., 2019b; Jensen, 2020; Loman vd., 2018; Mccurdy vd., 2016; Melekoğlu vd., 2017), bu amaç doğrultusunda müdahale sonunda öğrencilerin problem davranışlarında, problem davranışlarından kaynaklı disiplin kuruluna gönderilme oranlarında (Bethune, 2017; Betters-Button ve Donohue, 2016; Childs vd., 2016; Collins ve Ryan, 2016; Gage vd., 2018a; Lee vd., 2021; Mccurdy vd., 2016; McDaniel ve Bloomfield, 2020; Meyer vd., 2019; Park vd., 2019; Ryoo vd., 2018; Stanton-Chapman vd., 2016) ve okuldan uzaklaştırılma durumlarında (Nese vd., 2016; Pas vd., 2019) önemli düzeyde düşüşlerin meydana geldiği görülmektedir. Bazı araştırmalarda OÇODD'un doğrudan akademik başarıyı arttırmaya odaklandığı görülse de (Freeman vd., 2016; Gage vd., 2017), bazı araştırmalarda başarıya odaklanmaksızın, problem davranışların azaltılmasıyla öğrencilerin akademik başarılarında da artış olduğu ortaya konmaktadır (Bunch-Crump ve Lo, 2017; Gage vd., 2017; Houchens vd., 2017; Jensen, 2020; Madigan vd., 2016; Park vd., 2019; Pas vd., 2019; Ryoo vd., 2018). Buna karşın belli bir grup araştırma ise, OÇODD müdahalesinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir (Darwin, 2016; James vd., 2019; Reno vd., 2017). Problem davranışlarda azalma ve akademik başarıda artışların yanı sıra önceki araştırmalar ayrıca,

OÇODD müdahalesi sonrasında öğrencilerin; sonraki okul kademesine devam etme oranlarında (Jensen, 2020), derse katılım düzeylerinde (Daniel ve Bloomfield, 2020; Freeman vd., 2016; Gage vd., 2018b; Gage vd., 2019a; James vd., 2019) ve sosyal becerilerinde (Betters-Button ve Donohue, 2016; Melekoğlu vd., 2017; Stanton-Chapman vd., 2016) artış olduğunu, ayrıca okuldaki olumlu iklimde de iyileşmeler gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Bear vd., 2017; Betters-Button ve Donohue, 2016; Mitchell vd., 2018; Smolkowski vd., 2016).

Alanyazında, OÇODD'un etkilerini ortaya koymaya yönelik yürütülen araştırmalara ek olarak OÇODD'a ilişkin öğretmenlerin gereksinimlerini ve görüşlerini belirlemeye yönelik yapılmış araştırmaların bulguları da büyük ölçüde fikir vericidir. OÇODD müdahalelerinin uygulanması sürecinde öğretmenlerin ne tür gereksinimleri olduğunu ortaya koymak ve öğretmenlerin OÇODD'a ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin OÇODD sürecindeki gereksinimlerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmalar (Freeman vd., 2016; Tyre ve Feuerborn, 2017), öğretmenlerin bu süreçte en fazla gereksinim duydukları konuların iş birliği (Freeman vd., 2016), mesleki gelişim ve teknik destek olduğunu gösterir niteliktedir (Yeung vd., 2016). Öğretmenlerin OÇODD'a ilişkin görüşlerini belirlemek üzere yürütülmüş olan araştırmaların sonuçları ise, öğretmenlerin; OÇODD hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, kaynaklarının yetersiz olduğunu (Tyre ve Feuerborn, 2017), personel desteğinin eksikliği nedeniyle müdahale sürecine ilişkin endişeleri olduğunu ve uygulamada fikir birliği olmadığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin OÇODD müdahalelerine ilişkin bilgi eksiklikleri ve endişeleri olmasına karşın, OÇODD müdahalelerinin sosyal geçerliğine ilişkin yapılmış araştırmalar, öğretmenlerin OÇODD müdahalesinin sosyal geçerliğine ilişkin düşüncelerinin (McDaniel vd., 2017; Vancel vd., 2016) ve müdahalelere ilişkin yeterlik algılarının (Sørli vd., 2016) olumlu olduğunu belirtmektedir.

1.6. Araştırma Gereksinimi

Alanyazından elde edilen bilgiler, problem davranışların öğretimi olumsuz yönde etkilediğini ve öğretim için ayrılan sürede ciddi anlamda kayıp meydana geldiğini göstermektedir (Anderson ve Borgmeier, 2010; Dawes, 2011; Feuerborn ve Chinn, 2012; Gage vd., 2019a; Luiselli vd., 2005). Etkili öğretimi kesintiye uğratan problem davranışlar genellikle okulun ilk yıllarında başlamakta ve uygun şekilde müdahale

edilmediğinde, yetişkinliğe kadar devam etmektedir (Bakken vd., 2017). Birçok okulda sınıf düzenini sağlamak amacıyla problem davranış sergileyen öğrenci(ler) sınıftan çıkarılmakta, bu durum ise hem öğrencilerin akademik olarak akranlarından geri kalmasına hem de başarısız olmasına yol açmaktadır (Padden, 2009). Problem davranışlar nedeniyle hem öğrencilerin sınıftan uzaklaştırılmasını hem de öğretime ayrılan zamandaki kaybı önlemek için kullanılabilecek en etkili yollardan biri, okul personelinin problem davranışlara karşı tutumlarını ve davranışlarını değiştirerek problem davranışların önlenmesini sağlamak ve olumlu bir okul iklimi oluşturmaktır (Crone ve Horner, 2003). Olumlu okul ikliminde öğrencilerin problem davranışları azalırken, başarı oranları da en az %10 oranında artmakta ve öğrenciler kendilerini daha güvende hissetmektedirler (Dawes, 2011).

Karşılaşılan sorunlarda ve sergilenen problem davranışlarda artış gözlenmesi, okullarda problem davranışlarla başa çıkma yollarında arayışlara neden olmuş, bu arayışların bir sonucu olarak da bireyin yaşam kalitesini arttırarak problem davranışları önlemeyi ve azaltmayı amaçlayan (Blair vd., 2010; Erbaş, 2005; Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2010; Kincaid vd., 2016), okul, sınıf/program ya da bireysel olmak üzere üç düzeyde öğrencilerin gereksimleri doğrultusunda uygulanan ODD ortaya çıkmıştır (Erbaş, 2005; Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2010). Evrensel önleme müdahalelerinin kullanıldığı birinci düzeyde müdahaleler genellikle okul çapında uygulanmakta ve OÇODD olarak adlandırılmaktadır. OÇODD'un amacı, öğrencilerin okul kültürüne uygun davranışlar sergilemelerini sağlamak için öğrencilere, öğretmenlere, yöneticilere ya da velilere gerekli destekleri sunmaktır (Erbaş, 2005). OÇODD, öğrencilerin akranlarını gözleyerek ve model alarak uygun davranışlar sergilemesini sağlamakta (Arnold, 2012), dolayısıyla akran öğretimi açısından da etkili bir öğretime dönüşebilmektedir.

Önceki araştırmalar, OÇODD'un okulun genelini kapsayacak şekilde tasarlandığını ve okulun geneline hitap edecek şekilde uygulandığını, ayrıca okuldaki öğrencilerin yaklaşık %80'inin bu müdahale sonrasında uygun davranışlar sergilemeye başladığını göstermektedir (Ross vd., 2012). Bu tür müdahaleler tüm okulu kapsadığı için öğrenciler üzerinde bir etiketleme ya da ayırıştırma söz konusu olmamakta ve yetersizliği ya da farklılığı olan öğrencilerle tipik gelişim gösteren öğrenciler arasında bir eşitlik durumu oluşturmaktadır. (Freeman vd., 2006). OÇODD müdahalesi ile yetersizliği ya da farklılığı olan öğrenciler de akranları gibi okulun belirlediği beklentileri öğrenmeye katılmakta,

tüm öğrencilere gerekli durumlarda destek hizmet sunulmaktadır. Yetersizliği ya da farklılığı olan öğrencilerin ayrıştırılmasının önüne geçildiği için de bu öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla bütüncül anlamda kaynaşması, bütünleşmesi sağlanmaktadır (Landers vd., 2012).

Okullar; öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve toplumun diğer üyelerinin birlikte öğrenme fırsatı yakaladığı ve geliştiği ortamlardır (Doğan ve Yiğit, 2014). Bu tür ortamlar çocuklara olumlu akran ilişkilerinin ortaya çıkması için fırsatlar sunmakta ve çocukların akranlarıyla sosyal etkileşime girmelerini sağlamaktadır. Ancak okullardaki sınırlı kaynaklar ya da öğrencilerin, velilerin ve okul çevresinin tutumları, okullardaki şiddet davranışlarında artışa yol açabilmekte, bu durum da okulların etkili eğitim-öğretim ortamını engellemekte ve uygun davranışların gelişmesindeki etkisini azaltmaktadır (Bulotsky-Shearer vd., 2020). Böyle durumlarda okulların eğitim açısından etkili olan sistem ve uygulamaları benimsemeleri ve bunları aktif bir şekilde kullanmaları gerekmektedir (Sugai vd., 2000). Dolayısıyla OÇODD müdahaleleri, bu olumsuzlukları en aza indirerek okullarda olumlu bir iklim oluşmasına, öğretmen ve öğrenciler arasındaki olumlu etkileşimi arttırarak akran öğretime ve dolayısıyla da olası şiddet olaylarının engellenmesine olanak sağlamaktadır.

Okullardaki akademik başarının temeli de okul, veli ve çevre iş birliğine dayanmakta, öğrencilerin bağımsız, kaliteli ve başarılı bir yaşam sürdürebilmeleri, tüm paydaşların desteği ve iş birliğiyle sağlanmaktadır (Lassen vd., 2006). Bu yönüyle OÇODD'da da öğrencilerle ve okulla ilişkili olan tüm paydaşların iş birliği içinde çalışması ve gerektiğinde destek sunmaları önem kazanmaktadır (Freeman vd., 2006). Daha önce de değinildiği gibi araştırmalar, başarılı bir sınıf ve davranış yönetimi için problem davranışlar ortaya çıktıktan sonra tepki vermek yerine önleyici bir bakış açısının daha başarılı olduğunu göstermekte (Arnold, 2012), OÇODD da bu bakış açısından yola çıkarak, problem davranışlar ortaya çıkmadan önlem almayı temel almakta, ayrıca tüm öğrencileri kapsayarak sosyal olarak ayrıştırmayı engellemektedir (Erbaş, 2005; Gage vd., 2015).

Önceki araştırmalara dayalı olarak bütüncül bir sistem olarak OÇODD müdahalelerinin, okulun içinde bulunduğu çevrenin özelliklerinden, paydaşların tutum ve davranışlarından, personelin mesleki yeterliklerinden, öğrencilerin dilsel ve kültürel farklılıklarından, kısacası içinde bulunulan toplumun kültürel yapısından etkilendiğini, dahası bu kültüre uygun biçimde yapılandırıldığını söylemek mümkündür. ABD'de

eğitim ve disiplin suçlarının ilişkisini inceleyen araştırmalar, azınlık kültüre sahip olan latin kökenli, yerli ya da siyahi öğrencilerin okullarda daha fazla disiplin suçları işlediklerini ve bu durumun öğrenciler arasında eğitim eşitsizliğine yol açtığını, bu eşitsizliğin temelindeyse yoksulluk olduğunu göstermektedir (Skiba vd., 2011). Yoksul ailelerden gelen azınlık kültüre sahip öğrenciler okulda daha fazla stres yaşamakta ve yaşadıkları bu stres onların daha fazla problem davranış sergilemelerine neden olmaktadır. Araştırmalar ayrıca, farklı kültürlerden gelen öğrencilere uygulanan disiplin cezalarının da daha ağır olduğunu ortaya koymaktadır (Parsons, 2017).

ODD, son yıllarda ABD dışındaki, Avustralya, Finlandiya, Hollanda, Kanada, Katar, Macaristan ve Türkiye gibi ülkelerde de uygulanmaya başlanmış, ODD'nin farklı kültürlerdeki uygulamalarına ilişkin araştırmalar artmaya başlamıştır (Bal, 2018). ODD müdahalelerinin başarılı olması için müdahalelerin kültüre duyarlı olması ve müdahaleler planlanırken kültürel özelliklere dikkat edilmesi önemlidir. Öğrencilerin ve onların geldiği ailelerin kültürel özelliklerine (Örn., ırk, dil, din vb.) dikkat etmeden gerçekleştirilen değerlendirmeler ve müdahaleler öğrencilerin etiketlenmesine, dahası müdahalelerin başarısız olmasına yol açabilmektedir (Bal, 2018). Alanyazında, ODD'nin etkililiğini değerlendirmek ve mevcut bulguları genişletmek amacıyla ODD müdahalelerinin farklı coğrafyalarda ve farklı kültürlere sahip öğrencilerle yinelenmesine gereksinim duyulduğu da açıkça belirtilmektedir (Horner, vd., 2010) çünkü, müdahalelerin etkili ve sürdürülebilir olması, müdahalelerin öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve içinde bulunulan toplumun değerleriyle uyumlu olmasıyla yakından ilişkilidir (Bal, 2018).

Türkiye, içinde bulunduğu coğrafi yapı ve tarihsel geçmişi dolayısıyla farklı kültürlere sahip, farklı anadilleri kullanan, farklı dini inanışları olan ve farklı sosyo-ekonomik düzeyden insanların yaşadığı bir ülkedir (Çelik, 2008; Karakaş ve Erbaş, 2018). Özellikle son yıllarda Ortadoğu, Kuzey Afrika ya da Türk Devletlerinden aldığı göç hareketleriyle de bu çeşitlilikte önemli bir artış olmuş, okullardaki farklı kültürlerden gelen öğrenci sayıları artmıştır (İmamoğlu ve Çalışkan, 2017; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020; Sarıtaş vd., 2016). Örneğin, Birleşmiş Milletler verilerine göre, Türkiye'deki 4 milyon mültecinin (Suriyeli, Afgan, Iraklı, Sudanlı vb.) yaklaşık yarısını, 0-18 yaş arasındaki çocuklar oluşturmaktadır (Kaçar-Tunç, 2020). Bu nedenle Türkiye'de de okullarda kültüre duyarlı ya da kültürü dikkate alarak geliştirilen ODD müdahalelerinin yürütülmesi önemlidir. Sınırlı sayıda da olsa Türkiye'de ODD'nin farklı düzeylerde

uygulandığı ve etkisinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Atbaşı vd., 2019; Çelik vd., 2016; Çitil ve Ataman, 2019; Diken vd., 2010; Diken vd., 2011; Erbaş, 2008; Melekoğlu, 2017). Bu araştırmalardan biri ODD'nin birinci düzeyine (Melekoğlu, 2017), biri üçüncü düzeyine (Erbaş, 2008) odaklanırken, çoğunluğunda ikinci düzey ODD müdahalelerinin kullanıldığı görülmektedir (Atbaşı vd., 2019; Çelik vd., 2016; Çitil ve Ataman, 2019; Diken vd., 2010; Diken vd., 2011).

Yapılan alanyazın taramasında birinci düzey ODD'nin uygulandığı bir araştırmaya rastlanmıştır (Melekoğlu, 2017). Bu araştırmada, OÇODD müdahalesinin okulöncesi eğitime devam eden öğrencilerin problem davranışlarını önlemeye, uygun davranışlarını ve sosyal becerilerini arttırmaya etkisini belirlemek amacıyla karma araştırma deseni kullanılmıştır. Müdahale öncesinde araştırmanın gerçekleştirildiği okuldaki personele (yönetici, öğretmen ve yardımcı personel) ve öğrencilerin birincil bakıcılarına müdahale programının tanıtımı yapılmış ve bu kişilerden öntest verileri toplanmıştır. Toplanan öntest verilerinin analizine dayalı olarak, araştırma ekibinin rolleri belirlenmiş, okul kuralları gözden geçirilmiş, okulun ve sınıfların fiziksel ortamları betimlenmiş ve personel eğitimi yapılmıştır. Müdahale kapsamında; okul değerleri belirlenmiş, okul kuralları düzenlenmiş ve kullanılacak davranış yönetim tekniklerine karar verilmiştir. Okul değerlerine ve kurallarına ilişkin matris hazırlanmış ve okulun çeşitli yerlerine asılmış, öğrenciler bu değerler ve kurallar hakkında bilgilendirilmiştir. Bu müdahale 3,5 ay kadar sürmüştür. Müdahale tamamlandıktan sonra, müdahaleye ilişkin değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin problem davranış düzeylerinde azalma görülürken, uygun davranış ve sosyal beceri düzeylerinde artış gözlenmiştir. Ayrıca yöneticiler, öğretmenler, yardımcı personel ve birincil bakıcılar müdahaleye ilişkin olumlu görüşler bildirmişlerdir. Araştırmada, OÇODD müdahalelerinin ilkökul, ortaokul ya da lise gibi farklı okul kademelerinde yinelenmesi ve araştırmacının ya da araştırma ekibinin okul kültürünü öğrenmesi ve etkili bir müdahale programı tasarlaması için okulda uzun süre geçirip okulun bir parçası olması önerilmektedir.

ODD'nin ikinci düzeyinde gerçekleştirilen araştırmalardan biri, Çelik ve arkadaşları (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Başarıya İlk Adım (BİA) erken müdahale programının okul öncesi versiyonunun antisosyal davranış riski taşıyan 36-72 aylık Türk çocuklarının antisosyal davranışları ve sosyal becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, grup-deneysel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak tasarlanmış ve

üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle hedef öğrenciler taranıp belirlenmiş, bu amaçla öğretmenlerden bir puanlama formu kullanarak sınıflarındaki öğrencileri puanlamaları istenmiştir. Daha sonra öğretmen ve BİA danışmanı gözlemlerini paylaşarak, risk altında olan öğrenciyi birlikte belirlemeye çalışmışlardır. Hedef öğrencinin ailesi, öğretmeni, kendisi ve arkadaşlarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiş, daha sonra deney ve kontrol grubu olarak 30'ar kişilik iki grup oluşturulmuştur. İkinci aşamada, geliştirilen programın sınıf modülü 30 gün boyunca deney grubuna uygulanmıştır. BİA danışmanı, ilk beş gün öğretmene model olma açısından programı kendisi uygulamış altıncı gün sınıf öğretmenine bırakmıştır. Program başlangıçta 20 dakika ile başlayıp her gün artan sürelerle ve hedef öğrencinin yoğun problem davranış sergilediği zamanlarda uygulanmıştır. Müdahale kapsamında yeşil kart ve kırmızı kart şeklinde iki kart kullanılmıştır. Öğrenci uygun davranışlar sergilediğinde yeşil kart, problem davranış sergilediğinde ise kırmızı kart gösterilmiştir. Gün içinde öğrenciye gösterilen her yeşil kart kayıt formuna kaydedilmiş ve böylece öğrencinin puan kazanması sağlanmıştır. Öğrenci yeterli puanı topladığında, gün sonunda bu puanları ödüle dönüştürülmüş, zamanla kartlarda silikleştirme yapılarak yalnızca sözel pekiştireçlere yer verilmiştir. Aynı şekilde evde de öğrencinin gün içinde kazandığı puanlara bağlı olarak öğretmeni tarafından yeşil ya da kırmızı kart gönderilmiş ve ödül kazanması sağlanmıştır. Üçüncü aşama ise ev modülü aşamasıdır. Ev modülü uygulamanın 11. gününde başlayıp 6 hafta sürmüştür. Ev modülü deney grubundaki öğrenciler için velileriyle gerçekleştirilmiştir. Veliler uygulama öncesinde araştırmacı ve BİA danışmanı tarafından bilgilendirilmişlerdir. Ev modülü, her hafta farklı (iletişim, iş birliği, kurallara uyma, problem çözme ve arkadaşlık) beceri alanlarını öğretmeyi amaçlamış ve her hafta bir beceri alanının öğretimi yapılmıştır. Bu süreçte kontrol grubuna herhangi bir müdahale uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin problem davranışlarında anlamlı bir azalma olduğu ancak; sosyal beceriler açısından deney ve kontrol grubu arasında bir fark olmadığı belirlenmiştir. Programın sosyal geçerliğine ilişkin öğretmen ve velilerin görüşleri de olumlu yönde olmuştur.

İkinci düzey ODD'ye ilişkin diğer bir çalışma, ayrı sınıf ortamlarında eğitim gören üstün yetenekli öğrencilerin problem davranışlarını önlemeye yönelik Çitil ve Ataman (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma, bir ilkokulda eğitim gören 20 üstün yetenekli öğrencinin bulunduğu bir sınıfta eylem araştırması olarak yapılmış ve beş aşamada tamamlanmıştır. Problem alanının belirlendiği ilk aşamada araştırmanın

yapılacağı okul belirlenmiş, izinler alınmış ve okul içi gözlemler gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplandığı ikinci aşamada katılımcılar belirlenmiş, gözlem ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Üçüncü aşamada veriler analiz edilmiş, katılımcıların gereksinimleri ortaya konup geçerlik toplantıları yapılmıştır. Dördüncü aşamada eylem planı uygulanmış ve gözlemlere devam edilmiştir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen gözlem ve görüşmeler sonucunda sınıfta ciddi problem davranışların olduğu ve sınıfta derse giren öğretmenlerin (4 öğretmen) bu konuda desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından öğretmenlere 8 saatlik bir eğitim verilmiştir. Bu eğitim sonucunda öğrencilerin problem davranışlarında beklenen değişiklik gerçekleşmeyince, ikinci eylem planı olarak araştırmacı tarafından öğretmenlere davranışsal danışmanlık desteği verilmiştir. Bu davranışsal destek kapsamında sınıf içerisinde oturma düzeni ve sınıf kurallarında düzenleme yapılmıştır. Beşinci ve son aşamada ise eylem planı değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlere verilen bilgilendirme eğitiminin davranış değişikliğinde kısmen etkili olduğunu; ancak davranışsal danışmanlık desteğinin etkili olduğunu, öğretmenlerin kazandığı bilgi ve becerileri kullanarak öğrencilerin problem davranışlarında azalma ve uygun davranışlarında artma sağladıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmada, ileride uygulanacak müdahalelerin yalnızca sınıf içiyle sınırlı kalmayıp sınıf dışındaki ortamlarda uygulanmasına ilişkin önerilerde bulunmaktadır.

İkinci düzey ODD'nin uygulandığı diğer bir araştırma Atbaşı ve diğerleri (2019) tarafından yürütülmüştür. Bu araştırmada, ikinci düzey bir ODD müdahalesi olan CICO'nun problem davranış sergileyen ve akademik başarıları düşük olan öğrencilerin derse katılımı üzerindeki etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bir ortaokulda sınıf çaplı olumlu davranışsal destek müdahalesi olarak gerçekleştirilen araştırmada tek-denekli deneysel araştırma yöntemlerinden aralıklı değişen ölçütler deseni kullanılmış, araştırma üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Hazırlık aşamasında öncelikle sınıf öğretmeni, koordinatör öğretmen ve velilere eğitim verilmiştir. Koordinatör öğretmene sunulan eğitimin içeriğinde, genel olarak programın yapısı ve içeriği, günlük dönüt kartlarının puanlanması ve pekiştireçlerin nasıl sunulacağı; sınıf öğretmenine sunulan eğitimin içeriğinde, dönüt verme ve dönüt kartlarının puanlanması; velilere sunulan eğitimin içeriğindeyse günlük dönüt kartlarının nasıl değerlendirileceği ve pekiştireçlerin nasıl sunulacağıyla ilgili konular yer almıştır. Sonrasındaysa CICO programına yönelik öğrencilere eğitim verilmiş, her öğrenci program öncesinde 30 dakikalık eğitimlere katılmıştır. Bu eğitimlerde Check-in için, dönüt kartları ve sınıf rutinlerinden, Check-out

içinse ev raporları ve pekiştireçlerden söz edilmiştir. Bu süreçte öğrenciler kendini izleme yoluyla günlük performans dönüt kartları üzerinden günlük hedeflerini ve belirlenen ölçüte ulaşip ulaşamadıklarını da görebilmişlerdir. Sınıf ortamının hazırlanmasında araştırmacı öğrencilerle etkileşime girerek etiketlemeyi önlemeye çalışmıştır. Öğrencilerle birlikte sınıf kuralları oluşturulmuş, kurallara ilişkin görseller hazırlanmış ve öğrencilerin görebileceği yerlere asılmıştır. Ayrıca kurallara uyan öğrenciler için tüm sınıfın faydalanabileceği somut ödüller belirlenmiştir. Müdahale üç aşamada gerçekleşmiştir. İlk aşamada (Check-in) öğrenciler sabah okula geldiklerinde koordinatör öğretmeninden dönüt kartlarını almışlar ve dönütler üzerinde kısaca konuşmuşlardır. İkinci aşamada daha önce her öğrencinin hangi derste ve kaçınıcı sırada dönüt alacağı belirlenmiş ve öğrenciler bu sürelerde sınıf öğretmeninin yanına giderek 3-5 dakika arasında değişen zamanlarda dönütler almışlardır. Üçüncü aşamada (Check-out) ise gün boyu derse katılım davranışlarından dolayı puan toplayan öğrenciler, dönüt kartıyla birlikte gün sonunda koordinatörün yanına giderek bu puanları ödüle dönüştürmüş ve ailesine imzalatmak için günlük dönüt kartının fotokopisini eve götürmüştür. Sonraki gün, imzalı dönüt kartının öğrenciden alınmasıyla günlük döngü tekrar başlamıştır. Müdahale sonucunda öğrencilerin derse etkin katılım davranışlarında artış meydana geldiği gözlenmiştir. Bulgulara dayalı olarak ileri araştırmalarda benzer araştırmaların farklı yaş gruplarıyla, farklı okul kademelerinde ve daha fazla öğrenciyle, farklı davranışlara ilişkin ya da aile katılımını arttıracak şekilde yinelenmesi önerilmiştir.

Erbaş (2008) tarafından yapılan araştırmada ise üçüncü düzey ODD müdahalesinin etkisi incelenmiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen eğitimi programının öğretmenlerin bireyselleştirilmiş ODD müdahale programı hazırlama becerileri ile öğretmenler tarafından uygulanan ODD müdahalesinin öğrencilerin problem davranışları ve uygun davranışları üzerindeki etkileri sınanmıştır. Tek-denekli deneysel araştırmalardan denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama deseniyle yürütülen araştırmaya yetersizliği olan üç öğrenci ve üç öğretmen katılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında öğretmenlere ODD konusunda kuramsal ve uygulamalı bilgilerin yer aldığı bilgilendirme materyalleri dağıtılmış ve araştırmacı tarafından öğretmenlere sözel bilgilendirme yapıp uygulama videoları izletilmiştir. İkinci aşamada öğretmenlerden bireyselleştirilmiş ODD müdahale programı hazırlamaları istenmiş, bu süreçte öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılarak öğretmenlere rehberlik edilmiştir. Üçüncü aşamada ise öğretmenler hazırlamış oldukları bireyselleştirilmiş ODD müdahale

programlarını uygulamışlardır. Bireyselleştirilmiş ODD müdahale programlarında öncüllere, yeni beceriler kazandırmaya ve sonuçlara dayalı davranış değiştirme tekniklerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin müdahale programını uygulamaları video ile kaydedilmiş ve oturumdan hemen sonra bu videolar izlenerek üzerinde konuşulmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin program hazırlamaya ve uygulamaya ilişkin performanslarında iyileşme, müdahaleye maruz kalan öğrencilerin ise problem davranışlarında azalma olmuştur.

Görüldüğü üzere Türkiye’de yürütülen sınırlı sayıdaki araştırmalarda genellikle ikinci (Atbaşı vd., 2019; Çelik vd., 2016; Çitil ve Ataman, 2019; Diken vd., 2010; Diken vd., 2011) ve üçüncü düzeyde ODD müdahaleleri uygulanmış (Erbaş, 2008), yalnızca bir araştırmada okul öncesi bir okulda evrensel önleme stratejilerine odaklanan, birinci düzey ODD müdahalesi yapılmıştır (Melekoğlu, 2017). ODD, eğitimin her kademesinde kullanımı önerilen, özellikle yaşla birlikte problem davranışların arttığı ve akademik başarının daha fazla öne çıktığı ileri eğitim kademelerindeyse kullanımına daha fazla gereksinim duyulan bir müdahaledir. Türkiye’deki okul öncesi eğitim alma oranlarının çok yüksek olmadığı düşünüldüğünde (Aktan ve Akkutay, 2014; Kazu ve Yılmaz, 2018; Yıldırım, 2008), öğrencilerin farklılıklar, yetersizlikler ya da kültürel çeşitlilikler ile belki de ilk kez karşılaştıkları ilkokullarda ise bu tür müdahaleler bir gereklilik halini almaktadır. Önceki araştırmalarda ortaya konan bulgular ve tüm bu gerekliliklerden yola çıkarak, farklı kültürel geçmişe sahip ilkokul kademesindeki öğrencilerin; problem davranışlarını azaltmak, sosyal becerilerini geliştirmek ve akademik başarılarını arttırmak, ayrıca bu öğrencilerin devam ettikleri okulda olumlu bir iklim oluşturmak amacıyla OÇODD müdahalesinin etkilerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmaya gereksinim duyulmuştur.

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, bir ilkokuldaki mevcut durumu ortaya koyarak bir OÇODD müdahalesi tasarlamak; tasarlanan bu OÇODD müdahalesinin, öğrencilerin problem davranışlarını azaltma, sosyal becerilerini geliştirme ve akademik yeterliklerini artırma ile öğretmenlerin problem davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ve problem davranışlarla başa çıkma yolları üzerindeki etkisini incelemek; ayrıca müdahale sonrasında OÇODD’a ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. OÇODD müdahalesi öncesinde okuldaki mevcut durum ile OÇODD müdahalesinin içeriğine yönelik öğrenci ve öğretmen gereksinimleri nelerdir?
2. OÇODD müdahalesi, öğretmenlerin problem davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile problem davranışlarla başa çıkma yollarına ilişkin öntest-sontest puanları arasında bir farklılık yaratmış mıdır?
3. OÇODD müdahalesi, öğrencilerin problem davranış ve sosyal beceri sergileme sıklığı ile akademik yeterliklerine ilişkin öntest-sontest puanları arasında bir farklılık yaratmış mıdır?
4. Okuldaki mevcut durum ile öğrenci ve öğretmen gereksinimleri doğrultusunda hazırlanıp uygulanan OÇODD'a ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.8. Araştırmanın Önemi

Bir ilkokuldaki mevcut durumu ortaya koyarak bir OÇODD müdahalesi tasarlamak; tasarlanan bu OÇODD müdahalesinin, öğrencilerin problem davranışlarını azaltma, sosyal becerilerini geliştirme ve akademik yeterliklerini artırma ile öğretmenlerin problem davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ve problem davranışlarla başa çıkma yolları üzerindeki etkisini incelemeyi ayrıca müdahale sonrasında OÇODD'a ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın öğrencilere, öğretmenlere, okul yöneticilerine, aile bireylerine ve toplum üyelerine, eğitim uygulamaları ile politikalara ve ileri araştırmalara sağlayacağı katkılar açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların; öğrencilerin problem davranışlarının önlenmesine ve azaltılmasına ayrıca uygun davranışlarının ve sosyal becerilerinin yanı sıra akademik başarılarının artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada kullanılacak müdahale sayesinde, olumlu akran etkileşiminin ve olumlu öğretmen-öğrenci etkileşiminin gelişeceği varsayılmaktadır. Uygulanan müdahalede, tüm okulu kapsayıcı evrensel önleme stratejilerinden yararlandığından, öğrencilerin etiketlenme, dışlanma ya da ayrımcılığa maruz kalma olasılıklarının önüne geçildiği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın müdahalesinde kullanılacak olan stratejilerin problem davranışları önlemede ve azaltmada etkili stratejiler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın, problem davranış ortaya çıkmadan önce önleme, dolayısıyla da problem davranışlarla daha kolay şekilde başa çıkabilme açısından öğretmenlere katkı sağlayacağı

düşünülmektedir. Müdahale sayesinde problem davranışlarla uğraşmak zorunda kalmayan öğretmenlerin eğitim-öğretim için ayırdıkları zamanı daha verimli şekilde kullanmasına katkıda bulunacağı öngörülmektedir. Araştırmanın ayrıca öğretmenlere yeni davranışlar kazandırma, etkili sınıf yönetimi ve olumlu okul iklimi oluşturma konusunda farklı bir bakış açısı sunma açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma sonucunda, okuldaki öğretmenlerin kendi aralarındaki iş birliği süreçleri ile öğretmen-öğrenci arasında iletişim ve etkileşimde olumlu bir değişiklik meydana gelmesi, bunun da okul iklimine olumlu şekilde yansımaları beklenmektedir. Araştırma sonuçlarının okul yöneticilerine de benzer katkılar sunarak okul çevresini düzenlemelerinde yol gösterici olacağı için önemli olduğu varsayılmaktadır.

Bu araştırma sonucunda öğrencilerin problem davranışlarında azalma, uygun davranışlarında artma beklendiğinden, bu değişikliğin ev ortamına da yansıtacağı, dolaylı olarak da aile içi olumlu etkileşimin artacağı düşünülmektedir. Öğrencinin davranışlarında ve başarılarında meydana gelecek değişimin, aile bireylerinin olası kaygı düzeylerinde de bir düşüşe neden olacağı varsayılmaktadır. Bunların yanı sıra, toplumun geleceği olarak görülen çocukların ve gençlerin uygun davranışlar sergilemesi toplum tarafından istenilen bir durum olduğu düşünüldüğünde, bu araştırma sonuçlarının toplum açısından da önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırma sonucunda ortaya çıkacak rehber niteliğindeki bulguların okullarda, ODD ekipleri oluşturma, ODD müdahaleleri planlama ve planlaması yapılan ODD'yi doğru ve tutarlı şekilde uygulamaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. ABD'de olduğu gibi Türkiye'de de ODD uygulamalarının yaygınlaşması istenilen bir durumdur. Dolayısıyla araştırma bulgularının, politika yapıcılara okul ortamlarının yeniden düzenlenmesi, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi ve ülke-çapında ODD hareketi başlatması, fikir vermesi ve rehberlik etmesi umut edilmektedir.

Son olarak araştırmanın, OÇODD müdahaleleri konusunda ulusal alanyazına katkı sağlayacağı varsayılmaktadır. Araştırmanın, benzer sorunlar yaşayan diğer okullarda da bu tür araştırmalar yapılması için bir örnek olacağı, ayrıca gelecek araştırmaların planlanması açısından araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, araştırmanın gerçekleştiği okulun seçimi ve ortamı, katılımcılar, nicel ve nitel ölçümler, bağımsız değişken, araştırma süreci, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik ve araştırma etiğine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir.

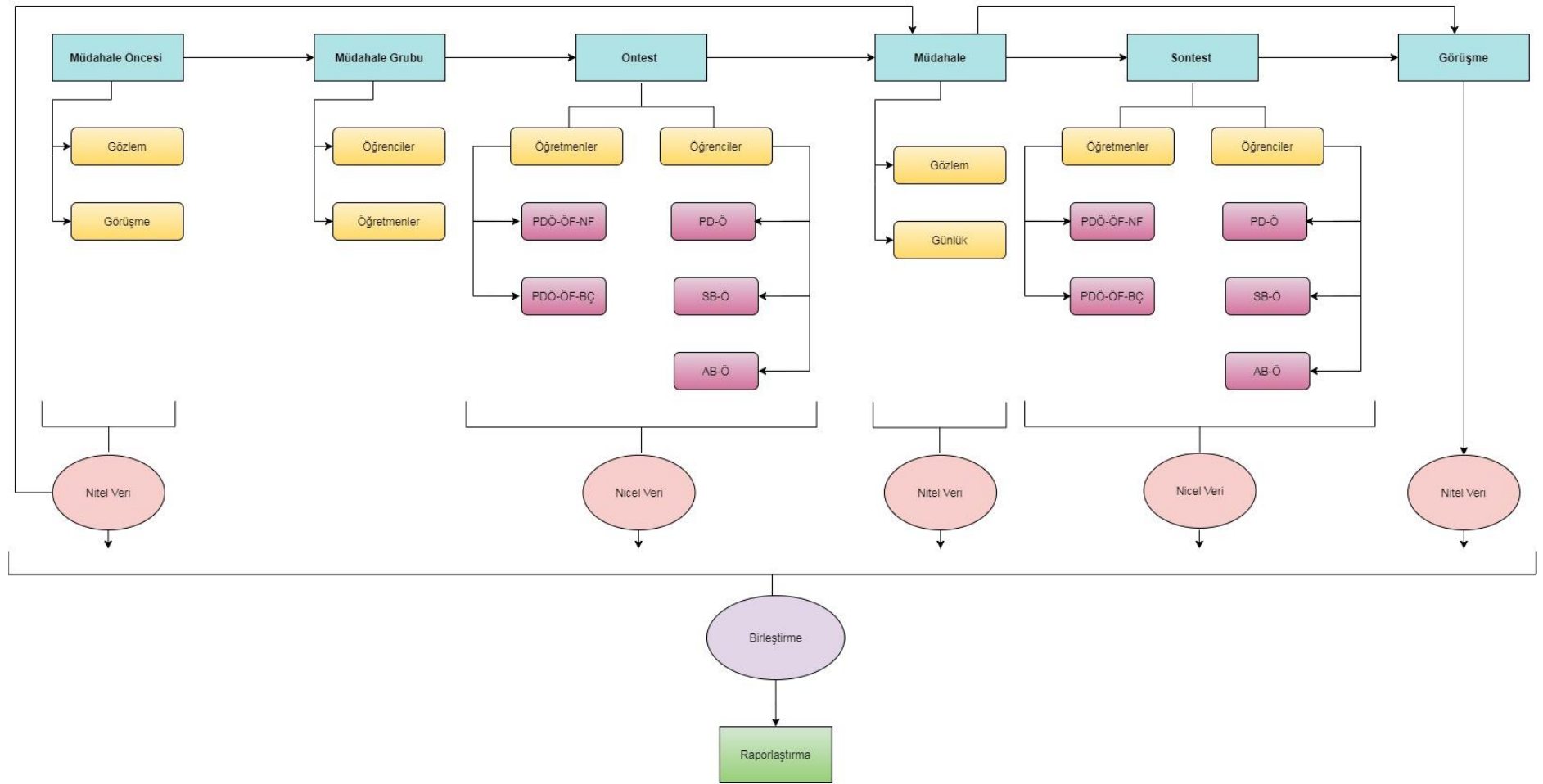
2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada karma araştırma yöntemlerinden, “Karma yöntem müdahale deseni” (mixed methods intervention/experimental design) kullanılmıştır (Caracelli ve Greene, 1997; Creswell, 2015; Greene, 2007). Araştırmanın müdahale aşaması deney öncesi desenlerden “Tek-grup öntest-sontest deseni” ile tasarlandığından (Dawson, 1997; Gay vd., 2012; Karasar, 2008; Marsden ve Torgerson, 2012), çalışma boyunca “Deneysel” ifadesi yerine “Müdahale” ifadesi tercih edilmiştir. Karma yöntem müdahale deseni, araştırmacının, katılımcıların yaşadığı koşulları kontrol ettiği, bir müdahale uyguladığı ve ardından bu müdahalenin sonucu etkileyip etkilemediğini test ettiği bir araştırma desendir (Shadish vd., 2002). Araştırmacı bu etkiyi, bir veya daha fazla gruba (Örn., müdahale grubu, deney ve kontrol grupları, karşılaştırma grupları) özel bir müdahale sunup (Creswell, 2015), katılımcıların müdahale öncesindeki ve sonrasındaki puanlarını (Öntest-sontest puanı) karşılaştırarak müdahalenin başarılı olup olmadığını değerlendirir (Cristensen vd., 2011; Gay vd., 2012). Bu doğrultuda karma yöntem müdahale deseninde araştırmacı hem nicel hem de nitel verileri toplar, analiz eder, birleştirir ve bu sayede müdahalenin etkisini katılımcıların kültür ve bağlam özelliklerini de dikkate alarak belirlemiş olur (Caracelli ve Greene, 1997; Greene, 2007; Tashakkori ve Creswell, 2007; Teddlie ve Tashakkori, 2011).

Nicel araştırmalar, çok sayıda katılımcıdan veri toplayarak bu veriler arasındaki ilişkileri ortaya koyup bulguları daha büyük gruplara genellemeye olanak sağlar. (Cresswell, 2015). Nitel araştırmalar ise katılımcılardan derinlemesine bilgi elde edip bu bilgileri betimlemeye izin vermesine rağmen, elde edilen bilgileri büyük bir gruba genellemeye olanak vermemektedir (Glesne, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Karma araştırmalarda ise hem nitel hem de nicel veriler birlikte kullanılabilirdi için araştırmacı, her iki yöntemin de güçlü yönlerini alıp zayıf yönlerinden kaçınabilmektedir (Fırat vd., 2014). Alanyazında, karma araştırmalarının tek bir yöntemle gerçekleştirilen diğer araştırmalara göre araştırma problemini ortaya koyma konusunda daha derinlemesine

bilgi sunduğu belirtilmekte (Creswell, 2015; Johnson ve Onwuegbuzie, 2007) ayrıca, nicel ve nitel verilerin birleştirilmesiyle ortaya çıkan gücün araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağladığı ifade edilmektedir (Creswell, 2015; Tashakkori ve Cresswell, 2007; Teddlie ve Tashakkori, 2011). Değinilen nedenlerden dolayı bu araştırmada, karma yöntemler müdahale deseni tercih edilmiştir.

Karma yöntemler müdahale deseninin tasarlanmasında, araştırmacı hem nitel hem de nicel verileri sıralı ya da aynı anda toplayarak analiz eder ve analiz sonuçlarına dayalı olarak elde ettiği bilgileri bir müdahale programını uygulamada kullanır (Harrison ve Reilly, 2011; Younas vd., 2020). Bu tür çalışmalardaki birincil tasarım, müdahaledir. Araştırmacı, müdahaleye ilişkin sonuçları zenginleştirmek amacıyla müdahale öncesinde (Keşfedici sıralı), müdahale sırasında (Yakınsayan) veya müdahale sonrasında (Açıklayıcı sıralı) bu tasarıma ikincil bir bileşen olarak nitel veri ekleyebilir (Creswell ve Plano Clark, 2017). Nitel ve nicel veriler araştırmanın amacına göre ayrı ayrı ya da birlikte toplanabilir (Younas vd., 2020). Bir müdahalenin etkisinin incelendiği araştırmalara nitel veri toplama süreçlerini eklemenin temel amacı, katılımcılar için yararlı olabilecek müdahaleyi tasarlamak ve katılımcıların ortamından veya kültüründen elde edilen kişisel deneyimlerini ve görüşlerini ortaya koyarak sürecin nasıl gittiğini ya da müdahalenin işe yarayıp yaramadığını anlamaktır (Creswell ve Plano-Clark, 2017). Bu araştırmada, müdahaleden önce nitel ve nicel veriler sıralı toplanmış, müdahale sırasında nitel verilerden yararlanılmış, müdahaleden sonra ise nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Araştırma desenine ilişkin veri toplama önceliği akış şeması Şekil 2.1’de gösterilmektedir.



Şekil 2.1. Araştırma desenine ilişkin veri toplama önceliği akış şeması

PDÖ-ÖF-NF: Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Nedensel Faktörler; PDÖ-ÖF-BÇ: Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Başa Çıkma; PD-Ö: Problem Davranış Ölçeği; SB-Ö: Sosyal Beceri Ölçeği AB-Ö: Akademik Başarı Ölçeği

Şekil 2.1’de görüldüğü üzere müdahale başlamadan önce araştırmanın gerçekleştirildiği okuldaki mevcut durumu ortaya koymak ve problemi anlamak için görüşme ve gözlem kullanılarak nitel veriler toplanmıştır. Toplanan bu nitel veriler problem durumunu anlamamanın yanı sıra, uygulanacak müdahalenin içeriğini geliştirmeye de temel oluşturmuştur. Nitel verilerin toplanmasının ardından ve müdahale başlamadan hemen önce hem öğretmen hem de öğrenci katılımcılardan öntest verisi (Nitel veri) toplanmıştır. Veri toplama sürecinin tamamlanmasının hemen ardından müdahale gerçekleştirilmiş ayrıca müdahale sırasında gözlem ve araştırmacı günlüğü kullanılarak nitel veri toplanmaya devam edilmiştir. Müdahale tamamlandıktan sonra yine hem öğretmen hem de öğrenci katılımcılardan sontest verisi (Nitel veri) toplanmıştır. Sontest verileri toplandıktan sonra öğretmen katılımcılarla müdahaleye ilişkin görüşmeler yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Tüm veriler toplandıktan sonra nicel ve nitel veriler analiz edilmiş, birleştirilmiş ve yorumlanmış böylece araştırma süreci tamamlanmıştır.

2.2. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Okulun Belirlenmesi

Araştırmaya başlamadan önce araştırmanın etik ilkelere uygunluğuna ve yapılabilirliğine ilişkin Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu’ndan “111236 protokol numaralı Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Karar Belgesi” (Ek-1) alınmış ve uygulama sürecine başlanmıştır. Araştırmanın yapılacağı okulu belirlemek için merkez ilçelerde bulunan tüm ilkokullar listelenmiştir. Araştırmanın amacına ulaşması ve baş edilebilir olması için araştırmanın yapılacağı okul belirlenirken çeşitli ölçütler dikkate alınmıştır. İlk ölçüt, baş edilebilirliği kolaylaştırmak amacıyla okuldaki toplam öğrenci sayısının en fazla 200 olması şeklinde belirlenmiştir. İlk ölçüt dikkate alınarak okullar arasında bir eleme yapıldığında, bir ilçede sekiz, diğer ilçede altı olmak üzere 14 ilkokul listeye alınmıştır. İkinci ölçüt, okulda özel gereksinim tanısı almış ya da risk grubunda olan en az bir öğrenci olmasıdır. Bu ölçüte dayalı olarak değerlendirme yapıldığında, sekiz ilkokulun bu ölçütü karşıladığı saptanmıştır. Üçüncü ölçüt, araştırmacının okula ulaşımını sağlayabilmek amacıyla okulun merkeze olan mesafesi şeklinde belirlenmiştir. Öğrenci sayısı az olan okullar genellikle köylerde ve şehir merkezinden uzakta konumlandığı için merkeze olan mesafe ölçütü dikkate alındığında, okullar elenmiş ve biri bir ilçeden, ikincisi diğer ilçeden olmak üzere iki ilkokul ölçütü karşılamıştır. Dördüncü ölçüt, tekli öğretim yapılması, diğer bir ifadeyle, eğitimin gün boyunca devam etmesi olarak belirlenmiştir. Belirlenen her iki

okulun da tekli öğretim yaptığı ve ilgili ölçütü karşıladığı tespit edildikten sonra son ölçüt olan katılım için okul adına gönüllü olma ölçütü sınanmıştır. Araştırmacı, iki ilkokulun yöneticileriyle de görüşerek araştırmanın amacına ilişkin ayrıntılı bilgilendirme yapmış ve araştırmaya katılım için gönüllü olup olmadıklarını sormuştur. Araştırmaya katılım için yalnızca bir okul gönüllü olmuş, araştırmacı araştırmayı bu okulda yürütmek için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin yazısı (Ek-2) almıştır. Araştırmanın başında okuldaki tüm öğretmenlerden araştırmaya gönüllü katılımlarına ilişkin bilgilendirilmiş onam (Ek-3) alınmıştır. Aynı şekilde okuldaki tüm öğrencilerin araştırmaya gönüllü katılımlarına ilişkin velilerinden de sınıf öğretmenleri aracılığıyla bilgilendirilmiş onam (Ek-4) alınmıştır.

2.3. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Okul Ortamı

Araştırmanın gerçekleştirileceği okulun belirlenmesinden sonra araştırma ortamına girilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul toplamda yaklaşık 2500 metrekarelik bir alana sahiptir. Bu alanın ortasına konumlanmış şekilde toplam alanın beşte birine okul binası inşa edilmiştir. Geriye kalan alan ise okul bahçesi ve oyun alanı şeklinde tasarlanmıştır. Okul dış ve iç mekân olarak ikiye ayrılabilir. Okulun dış mekânı ana giriş, ön ve arka bahçeler ve oyun parkından oluşmaktadır. Okulun iç mekânı ise ortak kullanım alanları (öğretmenler odası, yemekhane, mutfak/çay ocağı, koridorlar, tuvaletler) idareci odaları ve sınıflardan oluşmaktadır.

2.3.1. Okulun dış mekânı

Okulun çevresi beton duvar üzerinde demir korkuluk olacak şekilde çevrilmiş ve biri araç girişi olmak üzere giriş için iki adet demir kapı tahsis edilmiştir. Okul bahçesinde duvar diplerinde olacak şekilde akasya ve çam ağaçları bulunmaktadır. Okulun arka bahçesinde öğrencilerin futbol oynayabileceği asfalt zeminli bir saha vardır. Bu sahada oyun alanını belirten herhangi bir çizgi olmamasına rağmen, karşılıklı kenarlara futbol oynamak için iki adet kale direği dikilmiştir. Öğrenciler okulun arka bahçesini yalnızca futbol oynayacakları zaman kullanmaktadırlar. Okulun ön bahçesinde dış giriş kapısının hemen sağında, içerisinde iki adet salıncak, bir kaydırak ve bir tahterevallinin olduğu bir oyun parkı bulunmaktadır. Bu oyun parkının zemini öğrencilerin olası düşme durumlarında yaralanmalarını en aza indirmek için kauçukla kaplanmıştır. Bu alan daha çok anasınıfı ve birinci sınıf öğrencileri tarafından kullanılmaktadır. Okulun dış giriş

kapısının hemen solunda yer alan ağaçlık alanda ise öğrencilerin, öğretmenlerin veya ziyaretçilerin oturacakları banklar bulunmaktadır. Okulun ön bahçesinde geriye kalan alanda da arka bahçede olduğu gibi asfalt zemin bulunmaktadır. Bu alanda iki adet basketbol potası ve bir adet voleybol filesi yer almaktadır. Uygun hava koşullarında törenler ve etkinlikler bu alanda gerçekleştirilmektedir. Okul binasına girişte tekerlekli sandalye için bir rampa bulunmakta fakat okul içinde katlar arasında herhangi bir düzenleme bulunmamaktadır.

2.3.2. Okulun iç mekânı

Okul binası bodrum katı, giriş katı ve üst kat olmak üzere toplamda üç katlıdır. Okulun bodrum katı spor salonu, yemekhane ve okulun malzemelerinin bulunduğu bölümlerden oluşmaktadır. Spor salonu genelde kötü hava koşullarında öğrencilerin çeşitli etkinlikler yaptıkları yer olarak kullanılmaktadır. Yemekhane bölümünde ise yalnızca öğrencilerin evden getirdikleri yiyecekleri tüketebilecekleri masa ve sandalyeler bulunmaktadır. Okulun giriş katında anasınıfı, birinci sınıf, öğretmenler odası, müdür odası, müdür yardımcısı odası, mutfak/çay ocağı ve kadınlar tuvaleti ile bu bölümlerin açıldığı bir koridor bulunmaktadır. Okul kapısından içeri girerken sağ duvarda okul duyurularının yer aldığı pano asılıdır. Sol duvar ise Atatürk Köşesi olarak tasarlanmıştır. Anasınıfının kapısının dışına öğrencilerin ayakkabılarını çıkarıp giymeleri için bir adet puf oturak yerleştirilmiştir. Giriş katında bulunan tuvalette, biri öğretmenler tarafından kullanılan toplam dört kabin ve üç lavabo vardır. Birinci sınıf kapısının hemen yanında ikinci katın merdivenleri bulunmaktadır. Bu düzenleme kimi zaman teneffüslerde büyük sınıflardaki öğrencilerin koşarak inip çıkmasından kaynaklı olarak küçük öğrencilerin fiziksel zarar görmesine neden olabilmektedir. Okuldaki toplantılar genelde giriş katında bulunan öğretmenler odasında gerçekleştirilmektedir. Ayrıca nöbetçi olmayan öğretmenlerin teneffüslerinin bir kısmını geçirdikleri çay ocağı da giriş katında konumlanmaktadır. Anasınıfının kapısından içeri girerken sağda kirli ve temiz galoş sepeti ile yazı tahtası, solda ise ayakkabılık ve öğrenci dolapları yer almaktadır. Zemin parke ile kaplı yerde çeşitli oyun halıları bulunmaktadır. Sınıf içerisinde öğrencilerin boyuna uygun hazırlanmış masa ve sandalyeler bulunmakta ayrıca, öğrencilerin çeşitli oyunlar oynayabilecekleri oyun köşeleri yer almaktadır. Anasınıfının hemen bitişiğinde birinci sınıf vardır. Birinci sınıfın kapısından içeri girerken sol tarafta yazı tahtası ve öğretmen masası, sağ tarafta ise öğrenci dolapları bulunmaktadır. Arka duvarda ise

öğrenci askıları ve panolar yer almaktadır. Okulun üst katında, biri halk eğitim merkezine bağlı güzel sanatlar kursu, beş sınıf, erkek tuvaleti ve koridor bulunmaktadır. Sınıfların ikisi ikinci sınıf, biri üçüncü sınıf ve biri de dördüncü sınıf şubesidir. Merdivenlerden yukarı çıkarken sağ tarafta üçüncü ve dördüncü sınıf şubeleri sol tarafta ise tuvalet ve ikinci sınıf şubeleri konumlanmaktadır. Merdivenin karşısında ise güzel sanatlar kursu yer almaktadır. Okulun üst katında bulunan tüm sınıflar aynı şekilde düzenlenmiştir. Kapıdan içeri girince sağ tarafta öğrenci dolapları, sol tarafta yazı tahtası ve öğretmen masası ve arka duvarda ise sınıf panosu ile askılar bulunmaktadır. Sınıflardan yalnızca birinde kurallar panosu bulunmaktadır. Kuralların olduğu bu sınıftaysa sınıf kurallarının öğrencilerin görmeyeceği kadar yukarı asıldığı ve olumsuz yüklemeler kullanılarak ifade edildiği gözlenmiştir. Erkekler tuvaletinde de benzer şekilde biri öğretmenlere ait olmak üzere dört kabin ve lavabolar bulunmaktadır. Bu katta yer alan koridorlarda genelde bilgilendirici afişlere yer verilmektedir. Okuldaki sınıf ve koridorların zeminleri betonla kaplıdır. Ayrıca okuldaki tüm sınıflarda bir adet projeksiyon cihazı, akıllı tahta ve bilgisayar bulunmaktadır. Okulun kantini olmadığı için öğrenciler yiyecek ve içeceklerini evden getirmektedirler. Okulda yedi öğretmen, bir yönetici (Okul müdürü) ve bir temizlik personelinin yanı sıra toplam 100 öğrenci bulunmaktadır.

2.4. Katılımcılar

Bu araştırma, bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını okulda bulunan öğretmenler ve öğrenciler oluşturmaktadır. İzleyen bölümde araştırmanın katılımcıları ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır.

2.4.1. Öğrenciler

Araştırmaya, 46 kadın, 54 erkek olmak üzere toplam 100 öğrenci katılmıştır (Tablo 2.1). Tablo 2.1’de de görüldüğü üzere bu öğrencilerden 12’si anasınıflı, 19’u birinci sınıf, 29’u ikinci sınıf, 21’i üçüncü sınıf ve 18’i dördüncü sınıfa devam etmektedir. Öğrenciler arasında resmi olarak herhangi bir tanı alan (Yetersizliği olan) olmamakla birlikte risk grubunda bulunan (Örn., mülteci, sığınmacı, sosyo-kültürel düzeyi düşük ailelerden gelen, anne-babasından ayrı yaşayan) öğrenciler bulunmaktadır.

Tablo 2.1. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilere ilişkin bilgiler

Şube		Öğretmenler		Öğrenciler			
Sınıflar	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Kadın	Erkek	Toplam	
Anasınıfı	Kadın	37	Lisans	6	6	12	
1-A	Erkek	48	Lisans	6	13	19	
2-A	Kadın	55	Lisans	9	8	17	
2-B	Erkek	39	Lisans	4	8	12	
3-A	Kadın	64	Lisans	13	9	21	
4-A	Kadın	56	Lisans	8	10	18	
İngilizce	Kadın	38	Lisans	Toplam	46	54	100

2.4.2. Öğretmenler

Araştırmanın gerçekleştirildiği okuldaki tüm öğretmenler araştırmaya katılım için gönüllü olmuşlardır. Araştırmaya, tümü lisans mezunu olan, beşi kadın, ikisi erkek yedi öğretmen katılmıştır. Öğretmen bilgileri Tablo 2.1’de yer almaktadır. Öğretmenler müdahale kapsamında hazırlanan öğretmen eğitimi etkinliklerine katılmış ayrıca müdahalenin hazırlanması ve uygulanmasında aktif olarak görev almışlardır. Müdahalede yer alacak bileşenlere, araştırmacı ile öğretmenler birlikte karar vermişlerdir. Öğretmenler araştırma sürecinde araştırmacıyla ve birbirleriyle sürekli iletişim-etkileşim içinde olmuş, müdahaleyi hem kendi sınıflarında hem de okul içerisinde uygulamışlardır.

2.5. Araştırmacı ve Uzmanlar ile Rol ve Sorumlulukları

Bu araştırmada araştırmacının yanı sıra araştırmaya önemli katkılar sunan uzmanlar yer almaktadır. Bunlar eğitim etkinliklerini gerçekleştiren uzmanlar ve süreci takip edip geri bildirim veren uzmanlar olarak rapor edilmektedir. İzleyen bölümde araştırmacının yanı sıra bu uzmanlar hakkında bilgi verilmekte, ayrıca hem araştırmacının hem de uzmanların araştırmadaki rolleri ve sorumlulukları açıklanmaktadır.

2.5.1. Araştırmacı

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Programı’nda doktora programı öğrencisi olan araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacının özel eğitim alanında, lisans ve yüksek lisans derecesi vardır. Halen araştırma görevlisi olarak görev yapan araştırmacı aynı zamanda, özel eğitim bölümünde öğretmenlik uygulaması derslerini yürütme ve özel gereksinimli öğrencilere sistematik öğretim yapma deneyimlerine sahiptir.

Bu araştırmada, araştırmacı önemli rollere sahiptir. Araştırmacı, araştırma sürecinde gerçekleştirdiği gözlemlerde katılımcı gözlemci olmuş, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde görüşme yapan uzman görevini üstlenmiş, müdahalenin tanıtılmasında eğitimci rolü almış ve müdahalenin yürütülmesinde rehber/koç rolünde bulunmuştur. Araştırmacı, araştırma süreci başlamadan 12 ay önce okulda gözlem yapmaya başlamış, araştırma boyunca okul personeli gibi araştırma ortamında bulunmuş ve COVID-19 (SARS-CoV-2) küresel salgını başlayana kadar toplamda 14 aylık bir zaman dilimini araştırmanın yürütüldüğü ortamda geçirmiştir. Araştırmacının müdahale öncesi, sırası ve sonrasında gerçekleştirdiği sorumlulukları Tablo 2.2’de gösterilmektedir.

2.5.2. Öğretmen eğitimi etkinliklerini gerçekleştiren uzmanlar

Müdahale kapsamında gerçekleştirilen öğretmen eğitimi etkinlikleri, özel eğitim alanında doktora derecesine sahip, eğitim verdikleri konularda yayınları ve araştırmaları olan, 20 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip iki öğretim üyesi tarafından gerçekleştirilmiştir. “Problem Davranışlar ve İşlevleri” ile “Problem Davranışları Önleme ve Azaltma” başlıklı eğitim etkinliklerinde; olumlu sınıf iklimi oluşturma, sınıf yönetimi, uygun davranışların arttırılması, problem davranışların belirlenmesi, önlenmesi ve ortadan kaldırılması gibi davranış yönetimi konularına değinilmiştir. “Sosyal Beceriler ve Kazandırılması” başlıklı eğitim etkinliğinde ise, sosyal beceriler, sosyal becerilerin önemi ve sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik konulardan söz edilmiştir.

Tablo 2.2. Araştırmacının müdahale öncesi, sırası ve sonrasındaki sorumlulukları

Müdahale Öncesi	Müdahale Sırası	Müdahale Sonrası
Araştırma okulunun belirlenmesi	Öğretmen eğitimi etkinliklerinin planlanması	Görüşmelerin yapılması
Araştırma izinlerinin alınması	Okul içi düzenlemelerin yapılması	Ölçeklerin uygulanması
Gözlemlerin gerçekleştirilmesi	Sınıf içi düzenlemelerin yapılması	
Görüşmelerin yapılması	Müdahalenin tanıtılması	
Ölçeklerin uygulanması	Müdahalenin uygulanmasına rehberlik yapılması	
Gereksinimlerin belirlenmesi	Uygulama sürecinin takip ve kontrol edilmesi	
Müdahalenin geliştirilmesi		
Materyallerin tasarlanması		
Materyallerin hazırlanması		

2.5.3. Süreci takip eden ve geri bildirim veren uzmanlar

Araştırma süresince doktora tez izleme komitesi üyeleri hem süreci takip etmişler hem de sürece ilişkin geri bildirim vermişlerdir. Doktora tez izleme komitesi özel eğitim alanında ikisi profesör, biri doçent unvanına sahip üç öğretim üyesinden oluşmaktadır. Tez izleme komitesinin üyelerinden biri aynı zamanda araştırmada danışman rolü üstlenmektedir. Bu araştırmanın her aşamasında tez izleme komitesinde yer alan öğretim üyelerinin görüşlerine ve önerilerine başvurulmuş ve araştırma süreci bu öneriler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın konusunun uygunluğu, araştırma ortamının seçimi, araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının uygunluğu, müdahale bileşenlerinin hazırlanması ve uygulanması, veri analiz süreci, bulguların gösterimi ve araştırma raporunun hazırlanması süreçleri tez izleme komitesinde yer alan üyelerin görüşleri ve önerileri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreci boyunca araştırmacının karşılaştığı sorunlar tez izleme komitesi üyeleriyle paylaşılmış ve üyelerin sunduğu öneriler doğrultusunda kararlar alınmıştır.

2.6. Nicel Ölçümler

Araştırmaya katılan öğrencilerin, (a) problem davranış sergileme sıklığı, (b) sosyal beceri sergileme sıklığı ve (c) akademik yeterlikleri ile öğretmenlerin, (a) problem davranışların nedenlerine ilişkin görüşlerini ve (b) problem davranışlarla başa çıkma yollarını belirlemek üzere çeşitli ölçü araçları kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanması sürecinde öğretmenler tarafından sınıflarında bulunan her öğrenci için problem davranışlar, sosyal beceriler ve akademik yeterlik alt ölçeklerinden oluşan “Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-Öğretmen Formu-İlköğretim Düzeyi (SBDS-ÖF-İD)” (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005) doldurulmuştur. Ayrıca öğretmenler kendileri için “Problem Davranış Ölçeği Nedensel Faktörler ve Başa Çıkma” (Kaner vd., 2006) ölçeğini doldurmuşlardır. Bu ölçek kullanılarak öğretmenlerin problem davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ve problem davranışlarla başa çıkma yolları belirlenmiştir. Araştırmanın başında bu ölçü araçlarının kullanımına ilişkin aracı geliştiren uzmanlardan yazılı izin alınmıştır. Nicel ölçümler kapsamında uygulanmış olan bu araçlara ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda açıklanmaktadır.

2.6.1. Sosyal beceri derecelendirme sistemi-Öğretmen formu-İlköğretim düzeyi

Araştırmada, müdahale öncesinde ve sonrasında tüm öğrencilere sınıf öğretmenleri tarafından “Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi-Öğretmen Formu-İlköğretim Düzeyi” ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin özgün formu 1990’da Gresham ve Elliot tarafından geliştirilmiş, Türkçe’ye uyarlaması ise 2005’te Sucuoğlu ve Özokçu tarafından yapılmıştır. Ölçek, okulöncesi ve ilköğretim öğrencilerinin problem davranış sergileme sıklığını, sosyal beceri sergileme sıklığını ve akademik yeterliklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. “Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi-Öğretmen Formu-İlköğretim Düzeyi” ölçeği; problem davranış, sosyal beceri ve akademik yeterlik olmak üzere üç ölçek ve toplamda 57 maddeden oluşmaktadır. Problem davranış ölçeği; dışsallaştırılmış davranışlar, içselleştirilmiş davranışlar ve hiperaktivite olmak üzere üç alt ölçek ve toplamda 18 maddeden oluşmaktadır. Sosyal beceri ölçeği; iş birliği, atılganlık ve kendini kontrol olmak üzere üç alt ölçek ve 30 maddeden oluşmaktadır. Akademik yeterlik ölçeği ise; okuma-yazma ve matematik becerileri, motivasyon, aile desteği ve genel bilişsel işlevleri değerlendiren dokuz maddeden oluşmaktadır. “Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi-Öğretmen Formu-İlköğretim Düzeyi” ölçeği grup ya da bireysel olarak uygulanabilmektedir. Ölçekleri uygulamak için özel bir eğitim almak gerekmemektedir. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin alt ölçeklerinin iç tutarlılığı, Cronbach Alfa katsayıları hesaplanarak elde edilmiştir. Problem davranışlar alt ölçeği için Cronbach Alfa katsayısı .90, dışsallaştırılmış davranışlar için .93 ve içselleştirilmiş davranışlar için .86’dır. Sosyal beceriler alt ölçeğinin toplam puanı için Cronbach Alfa katsayısı .96, atılganlık için .93, iş birliği için .91 ve kendini kontrol için .84’tür. Akademik yeterlik alt ölçeğinin toplam puanı için ise Cronbach Alfa katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışması için yapı geçerliği ve ölçüt geçerliği yapılmıştır. Araştırmacı, araştırma öncesinde ölçeği uyarlayan araştırmacılardan ölçeği kullanmak üzere yazılı olarak izin almıştır (Ek-5).

2.6.2. Problem davranış ölçeği-Öğretmen formu-Nedensel faktörler ve başa çıkma

Müdahale öncesinde ve sonrasında öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerden de veri toplanmıştır. Öğretmenlerden; problem davranışların nedenlerine yönelik bilgi almak üzere “Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Nedensel Faktörler” ölçeği, problem davranışlarla baş etme yollarına yönelik bilgi almak üzere ise “Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Başa Çıkma” ölçeği kullanılmıştır. Her iki ölçek de 2006’da Kaner,

Yellice ve Şekercioğlu tarafından geliştirilmiştir. “Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Nedensel Faktörler” ölçeği, olumsuz öğretmen ve okul koşulları, olumsuz yakın çevresel koşullar, gelişim geriliği ve kalıtsal faktörler, çocukla ve aileyle ilgili olumsuz faktörler, olumsuz aile yapısı ve işlevleri ile olumsuz sosyo-ekonomik sorunlar olmak üzere altı alt ölçekten ve toplamda 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte katılımcıların tepkileri beşli Likert tipi maddeler ile belirlenmektedir. “Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Başa Çıkma” ölçeği ise, etkili başa çıkma, olumsuz başa çıkma ve önleyici başa çıkma olmak üzere üç alt ölçekten ve toplamda 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte katılımcıların tepkileri dörtlü Likert tipi maddeler ile belirlenmektedir. Her iki ölçek de katılımcıların öz aktarımına dayalı bireysel ya da grup olarak uygulanabilmektedir. Ölçekleri uygulamak için özel bir eğitim almak gerekmemektedir. Her iki ölçeğin de güvenirlik ve geçerlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik analizi için ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. “Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu- Başa Çıkma” için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .73-.91 arasında, “Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Nedensel Faktörler” için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı ise .73-.92 arasındadır. Geçerlik çalışması için ise yapı geçerliği gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, her iki ölçeğe ilişkin araştırma öncesinde ölçeği geliştiren araştırmacılardan ölçeği kullanmak üzere yazılı olarak izin almıştır (Ek-5).

2.7. Nitel Ölçümler

Araştırmanın gerçekleştirildiği okuldaki öğrencilerin sergilemiş oldukları problem davranışlar ve bu davranışların nedenleri ile sergilemiş oldukları sosyal becerileri; öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ve problem davranışlar karşısındaki tepkilerini; okulun ise yapısını ve mevcut iklimini daha iyi anlamak ve ortaya koymak üzere veri toplama tekniklerinden gözlem, görüşme ve araştırmacı günlüğüne başvurulmuştur.

2.7.1. Gözlemler

Bu araştırmada, müdahale başlamadan önce ve müdahale sırasında müdahalenin yapıldığı okulda uzun süreli gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlem, araştırmacının gözlem yaptığı ortamı en ince ayrıntısına kadar betimlemesi, gözlem ortamında bulunan kişilerin davranışlarını içinde bulundukları doğal ortamında anlamlandırması ve gözlenen kişilere ilişkin birinci elden veri toplamayı sağlayan bir veri toplama tekniğidir

(Büyüköztürk vd., 2013; Cresswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma kapsamında, araştırmanın yürütüldüğü okuldaki her sınıfta ve okulun diğer bölümlerinde gözlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, gözlem süresince gözlemin doğal ortamını bozmadan ve veri toplamayı etkilemeyecek şekilde gözlemleri gerçekleştirmiştir. Uygulama öncesinde gerçekleştirilen sınıf içi gözlemlerde araştırmacı, katılımcı gözlemci olarak ortamda yer almıştır (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmacı müdahale öncesinde okulu tanıma, gözlem ve görüşme yapma ve okulun bir parçası olma adına yaklaşık 38 hafta, müdahale sırasında ise 10 hafta araştırma ortamında zaman geçirmiştir.

2.7.2. Görüşmeler

Araştırmada gözlemlere ek olarak, müdahale başlamadan önce ve müdahale sonrasında, müdahalenin yapıldığı okuldaki öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme, bir amaç doğrultusunda önceden belirlenmiş kişi ya da kişilere soru sorma ve bu kişilerden soruların yanıtlarını almaya yönelik gerçekleştirilen bir veri toplama tekniğidir (Gay vd., 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmeler araştırmacıya, gözlem yoluyla elde edemediği bilgilere ulaşma olanağı sağlar (Gay vd., 2012). Görüşmeler sırasında katılımcılar kendi duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini konuşarak aktardıkları için derinlemesine bilgi almak mümkündür. Bu araştırmada veri toplamak üzere yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı katılımcı gruba herhangi bir yönlendirmede bulunmadan, benzer sorular sorarak katılımcı kişinin duygularını ve düşüncelerini anlamaya çalışır. Görüşme sırasında gerekli durumlarda sorularda değişiklik yapılarak konu hakkında daha derin bilgiler almak mümkündür (Bogdan ve Biklen, 2007).

Bu araştırmada görüşmelerde kullanılacak sorular alanyazına dayalı olarak hazırlanmış ve alanda uzman olan beş öğretim üyesinden soruların yapısına, amaca yönelik olup olmadığına ve uygunluğuna ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların görüş ve önerilerinden sonra görüşme soruları anlaşılabilirliği arttırmaya yönelik sözcük düzeltmeleri, soru sayısı ve soruların amaçları bağlamında tekrar düzenlenmiş ve görüşmeye uygun hale getirilmiştir. Araştırmacı, araştırmanın katılımcıları olan öğretmenlerle görüşme gerçekleştirmeden önce başka bir okulda görev yapan bir öğretmenle pilot görüşme yapmıştır. Pilot görüşme, araştırmacının görüşme sorularını görüşme koşullarına uygun bir şekilde düzeltmesine ve görüşmeye uygun hale getirmesine olanak sağlamıştır. Bu araştırma kapsamında hem müdahale öncesinde hem

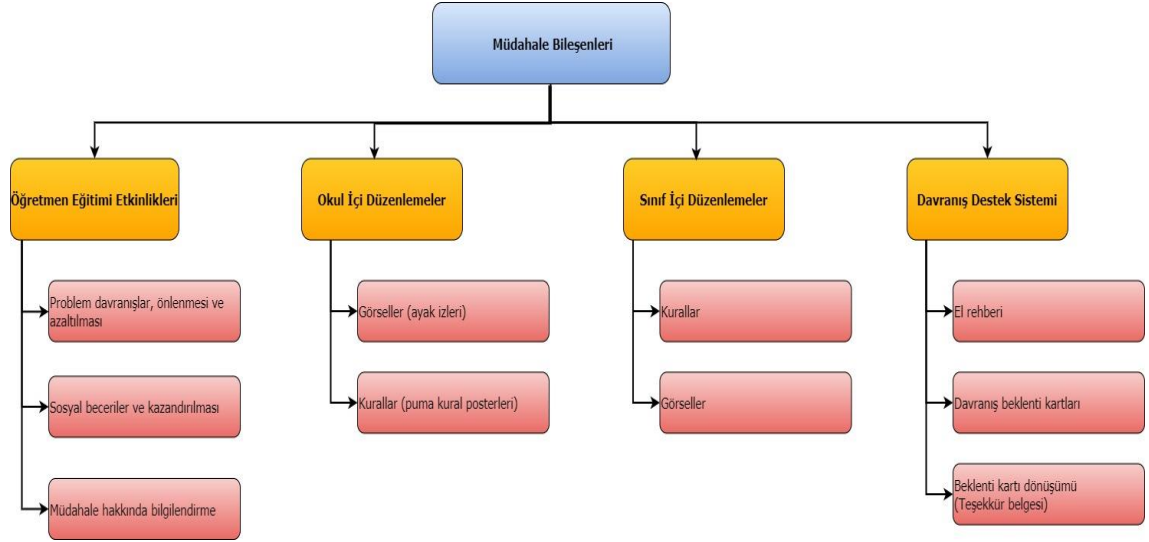
de müdahale sonrasında öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme soruları sırasıyla Ek-6 ve Ek-7’de yer almaktadır.

2.7.3. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırmacının araştırma sürecine ilişkin duygularına, düşüncelerine ve gözlemlerine dair önemli bilgiler sunmaktadır. Araştırmacı, araştırma sürecinde verilere ilişkin gözlemlerini, planladığı analizleri, oluşturduğu diyagramları, duygu ve düşünceleri ile bir konu hakkındaki yorumlarını günlükler aracılığıyla ortaya koyabilir (Johnson, 2005). Bu çalışmada da araştırmacı tüm araştırma süreçlerine ilişkin yorumlarını, duygularını ve düşüncelerini günlüğe aktarmıştır. Toplam 15 sayfa günlük tutulmuştur.

2.8. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, önceki bölümlerde OÇODD olarak kısaltılan, okul çaplı olumlu davranışsal destek müdahalesidir. OÇODD, sosyal becerilerin ve uygun davranışların öğretilmesine odaklanan, okul ortamlarında sürekli olarak uygulanan, veriye dayalı karar alınmasını gerekli kılan bir davranış destek uygulamasıdır (Stormont vd. 2008). Giriş bölümünde de ayrıntılı olarak söz edildiği üzere OÇODD, üç düzeyli piramit modelinden oluşan bir sistemdir. Bu düzeylerin ilki; birinci düzey önleme olarak bilinen evrensel önleme stratejilerini içerip tüm okula aynı anda uygulanan düzeydir. Öğrencilerin yaklaşık %80’i bu düzeyden sonra istenilen düzeye ulaşmakta, geriye kalan öğrenciler ise daha fazla desteğe gereksinim duymaktadırlar. Bu düzeyin temel amacı, öğrencilerin olumlu davranışlarını arttırarak okulda olumlu bir iklim oluşturmaktır. İkincisi düzey; evrensel önleme stratejilerinin yetersiz olduğu, ancak, bireysel bir müdahale gerektirmeyen durumlarda risk grubunda olan küçük bir gruba uygulanan ikinci düzey öğretim stratejileridir. Bu düzeyde geriye kalan öğrencilerin yaklaşık %15’i yapılan öğretim sayesinde istenilen düzeye erişmekte ve geriye kalan %5’lik grup ise daha yoğun olan üçüncü düzey müdahale stratejilerine gereksinim duymaktadırlar (Horner vd., 2009). Bu çalışmada, birinci düzey önleme stratejilerini içeren bir OÇODD müdahalesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturan bileşenler Şekil 2.2’de gösterilmektedir.



Şekil 2.2. OÇODD müdahalesinin bileşenleri

Şekil 2.2’de de görüldüğü üzere müdahale bileşenleri: (a) öğretmen eğitimi etkinlikleri, (b) okul içi düzenlemeler, (c) sınıf içi düzenlemeler ve (d) davranış destek sistemi olmak üzere dört temel bileşenden oluşmaktadır. Öğretmen eğitimi etkinlikleri problem davranışlar, önlenmesi ve azaltılması, sosyal beceriler ve kazandırılması ve müdahale hakkında bilgilendirme olmak üzere üç alt bileşeni kapsamaktadır. Problem davranışlar, önlenmesi ve azaltılması konusundaki öğretmen eğitimi etkinliği problem davranışların ne olduğu, problem davranış türleri, problem davranışları önleme ve azaltmada kullanılan yöntemler ve teknikler konularına odaklanmıştır. Sosyal beceriler ve kazandırılması kapsamındaki öğretmen eğitim etkinliği sosyal beceriler, sosyal becerilerin özellikleri, sosyal yeterlik ve yetersizlik, sosyal becerileri etkileyen etmenler ve sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler konularına ve müdahale hakkında bilgilendirme ise kapsamında okulda yapılan düzenlemeler, davranış kartlarının kullanımı ve kartların dönüştürülmesi konularına odaklanılmıştır.

Okul içinde problem davranışlara zemin hazırlayan uyaranlara yönelik çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerin ilki, merdiven basamaklarına yapıştırılmak üzere hazırlanmış ayak izleridir. Okul içerisinde bulunan tüm merdivenlere iniş-çıkış yönünü gösteren ayak izleri hazırlanmış ve yapıştırılmıştır. Okul içi düzenlemelerden ikincisi ise temel kuralların yer aldığı posterlerdir. Okulun ortak alanlarına öğrencilerin düzeyine uygun ve davranışsal beklenti kartlarıyla uyumlu kural posterleri asılmıştır.

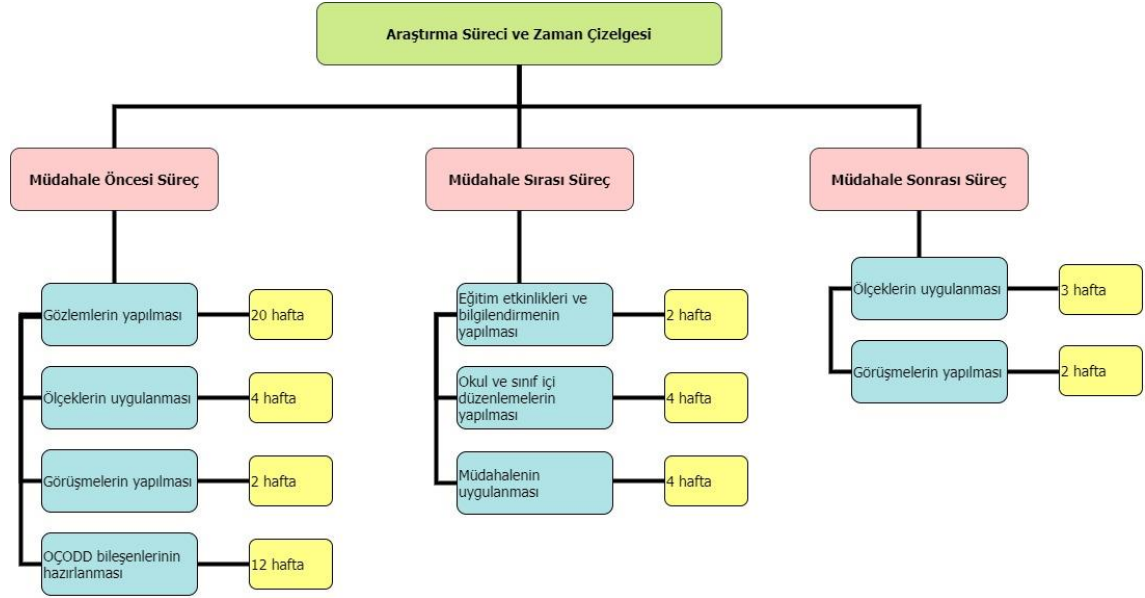
Öğrencilere sosyal becerileri ve olumlu davranışları kazandırarak var olan problem davranışları ortadan kaldırmak amacıyla sınıf içinde de çeşitli düzenlemeler yapılmıştır.

Sınıf içi düzenlemelerin ilki, öğrencilerin düzeyine ve sınıfın ihtiyaçlarına uygun özellik ve sayıda kural ve bu kuralları en iyi temsil eden görsellerinin oluşturulmasıdır. Her sınıf öğretmeni sınıfındaki öğrencilerle birlikte kurallar belirlemiş ve araştırmacıya iletmıştır. Araştırmacı bu kurallara uygun cümlelerle kurala ilişkin görseller hazırlamıştır. Hazırlanmış olan bu kurallar uzun yıllar kullanılacak şekilde kaplanmış ve öğretmenlerle birlikte sınıflara asılmıştır. Sınıf içi düzenlemeler kapsamında gerçekleştirilen diğer bir düzenleme ise karmaşıklığa yol açmasından dolayı öğretim süresini olumsuz şekilde etkileyen dolap, askı, ayakkabılık, masa ve sıralara öğrenci fotoğraflarının yapıştırılmasıdır. Araştırmacı öğrencilere ait bu nesnelere/eşyalara öğrencilerin fotoğraflarını yapıştırarak ders için ayrılan sürenin verimli kullanılmasını sağlamıştır. Öğrenciler OÇODD müdahalesi kapsamında gerçekleştirilmiş olan okul içi ve sınıf içi düzenlemeler konusunda bilgilendirilmiştir. OÇODD müdahalesinin nasıl uygulandığına yönelik ayrıntılı açıklamaya “Uygulama süreci” başlığı altında yer verilmektedir.

2.9. Araştırma Süreci

Okullarda gerçekleştirilen OÇODD müdahaleleri genellikle okuldaki bir yönetici ya da üniversiteden bir akademisyen tarafından başlatılır (Power, 2012). Bu araştırma, üniversitede çalışan bir akademisyen tarafından başlatılmıştır. Araştırma süreci, müdahale öncesi süreçler, müdahale sırası süreçler ve müdahale sonrası süreçler olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir (Şekil 2.3). Şekil 2.3.’te müdahale süreçlerinin yanı sıra, araştırmacılara ve uygulamacılara fikir vermesi açısından bu süreçlerin ne kadar sürdüğü de gösterilmiştir.

Müdahale öncesi süreçte; okul gözlemleri ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğretmenlerden (PDÖ-ÖF-NF ve PDÖ-ÖF-BÇ) ve öğrencilerden (PD-Ö, SB-Ö ve AB-Ö) nicel veriler (öntest) toplanmış, OÇODD müdahalesinde yer alan bileşenlere ilişkin materyaller tasarlanıp hazırlanmıştır. Müdahale sırası süreçte; öğretmen eğitimi etkinlikleri gerçekleştirilmiş, okul içi ve sınıf içi düzenlemeler yapılmış, müdahaleye ilişkin öğretmen ve öğrenciler bilgilendirilmiş ve müdahale gerçekleştirilmiştir. Müdahale sonrası süreçte ise yine öğretmenlerden (PDÖ-ÖF-NF ve PDÖ-ÖF-BÇ) ve öğrencilerden (PD-Ö, SB-Ö ve AB-Ö) nicel veriler (Sontest) toplanmış ayrıca öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İzleyen başlıklarda bu süreçler ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.



Şekil 2.3 Araştırma süreci ve zaman çizelgesi

2.9.1. Müdahale öncesi süreç

Araştırmacı, araştırmanın başında araştırmanın gerçekleştirileceği okulun bir parçası olmak, okuldaki iklimi anlamak, doğal gözlemler yapmak, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendisine aşina olmasını sağlamak ve bu doğrultuda okulun gereksinimlerini belirleyerek bu gereksinimlere uygun bir müdahale geliştirmek üzere müdahale öncesi süreçte yaklaşık bir yılını okulda geçirmiştir. Araştırmacı bu süreç içerisinde Şekil 2.3'te belirtilen iş ve işlemleri gerçekleştirmiştir. Müdahale öncesi süreçte gerçekleştirilen iş ve işlemlere ilişkin ayrıntılar aşağıda verilmektedir.

2.9.1.1. Gözlemlerin yapılması

Araştırmacı, okuldaki her sınıfta en az iki hafta olmak üzere toplamda beş aylık bir süre boyunca sınıf içi gözlemler gerçekleştirmiştir. Araştırmacı ilk olarak anasınıfından gözlem yapmaya başlamış ve dördüncü sınıf gözlemleriyle sınıf içi gözlemlerini tamamlamıştır. Sınıf içi gözlemlerin yanı sıra okul içindeki yemekhane, öğretmenler odası, koridorlar ve okul bahçesi gibi öğrenci ve öğretmenlerin sık kullandıkları alanlarda da gözlemler gerçekleştirmiştir. Sınıf içi gözlemler haftanın dört günü saat 09.00-14.50 arasında yapılmıştır. Araştırmacı fiziksel gözlemler yoluyla sınıf ortamını ayrıntılı şekilde betimlemiş, sınıftaki öğrencilerin sosyal becerileri ve problem davranışları ile

öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile problem davranışlara müdahale etme yollarına (Kullandıkları yöntemler ve teknikler) yönelik de sosyal gözlemler gerçekleştirmiştir.

2.9.1.2. Ölçeklerin uygulanması

Müdahale öncesi süreçte öğretmenlerin problem davranışların nedenlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak için PDÖ-ÖF-NF ölçeği ve okulda karşılaştıkları problem davranışlarla başa çıkma tekniklerini belirlemek üzere PDÖ-ÖF-BÇ ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenler tarafından sınıflarında bulunan öğrencilerin problem davranışlarını, sosyal becerilerini ve akademik yeterliklerini ölçmek üzere “SBDS-ÖF-İD” ölçeği uygulanmıştır. Tüm ölçekler öğretmenler tarafından bireysel olarak yaklaşık iki haftada uygulanmıştır. Belirtilen ölçeklere ilişkin ayrıntılı bilgiler nicel ölçümler başlığı altında verilmiştir.

2.9.1.3. Görüşmelerin yapılması

Müdahale öncesi süreçte, öğretmenlerin sınıf yönetimi, problem davranışlar, problem davranışların nedenleri ve problem davranışlara müdahale teknikleri konularında görüşlerini belirlemek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlere, yarı yapılandırılmış görüşmelere uygun biçimde hazırlanmış 17 soru sorulmuştur. Müdahale öncesinde yapılan görüşmelere, o dönemde okulda çalışmakta olan altı öğretmen katılmıştır. Araştırmacı görüşme öncesinde öğretmenlerle iletişime geçerek öğretmenlerden görüşmeler için randevu almıştır. Görüşmeler, randevu gün ve saatinde bireysel olarak yüzyüze gerçekleştirilmiştir. Bu süreç öğretmenlerin uygun olma durumları göz önünde bulundurularak yaklaşık iki hafta sürmüştür. Görüşmeler, öğretmenlerin kendilerini rahat ifade edebileceklerini belirttikleri okul içindeki bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, görüşmeye başlamadan önce görüşmenin yapıldığı sınıfın kapısına “İçeride görüşme var, rahatsız etmediğiniz için teşekkür ederiz” ifadesinin yer aldığı bir not asmıştır. Görüşme öncesinde öğretmenler görüşmenin amacı konusunda bilgilendirilmiş ve öğretmenlerden görüşmeye gönüllü katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Görüşmeye katılan tüm öğretmenler gönüllü olarak katılım göstermişlerdir. Ayrıca tüm öğretmenlerden görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmasına ilişkin onay alınmıştır. Araştırmacı, görüşmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için görüşmeye başlamadan önce cep telefonunu kapatmış ve görüşme yapılan öğretmenden de cep telefonunu kapatmasını ya da sessiz konuma

almasını rica etmiştir. Görüşme sonunda öğretmenlere teşekkür ederek görüşmeyi sonlandırmıştır. Müdahale öncesi süreçte gerçekleştirilen görüşmelerin zaman ve sürelerine ilişkin ayrıntılar Tablo 2.3'te sunulmaktadır.

Tablo 2.3. *Müdahale öncesi gerçekleştirilen görüşmelerin zaman ve sürelerine ilişkin bilgiler*

	Görüşme No	Görüşülen Öğretmen	Tarih	Süre
Müdahale Öncesi Görüşme	1	K ₁	28.06.2019	22 dk. 15 sn.
	2	K ₂	19.06.2019	36 dk. 35 sn.
	3	K ₃	20.06.2019	30 dk. 56 sn.
	4	K ₄	19.06.2019	26 dk. 39 sn.
	5	K ₅	28.06.2019	30 dk. 16 sn.
	6	K ₆	27.06.2019	27 dk. 07 sn.

2.9.1.4. Müdahale bileşenlerine ilişkin materyallerin tasarlanması ve hazırlanması

Müdahale öncesinde veri toplama ve analiz etme süreci tamamlandıktan sonra müdahalede yer alan bileşenlerin tasarlanması ve hazırlanması sürecine geçilmiştir. Müdahale bileşenleri oluşturulurken temel olarak müdahale öncesinde toplanan verilerden yararlanılmıştır. Müdahale bileşenleri kapsamında hem okulda hem de sınıflarda çeşitli düzenlemeler yapılmıştır.

2.9.1.4.1. Okul içi düzenlemelere ilişkin materyallerin tasarlanması ve hazırlanması

Gerçekleştirilen gözlemler ve görüşmeler neticesinde, okul içinde problemlere yol açabilecek durumlardan birinin okul merdivenlerinden inip çıkarken yaşanan sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin teneffüse çıkarken ya da teneffüs bitiminde hep birlikte merdivenlerden inip/çıkmaya çalıştığı ve bu durumun bir karmaşaya yol açarak öğrenciler arasında itişmelere ve çarpışmalara neden olduğu gözlenmiştir. Bu sorunları azaltmak ya da ortadan kaldırmak, öğrencilerin iniş çıkışlarını düzenlemek ve kolaylaştırmak amacıyla merdivenlere yapıştırmak üzere iniş ve çıkış yönlerini gösteren ayak izleri hazırlanmıştır. Bu ayak izlerinde yeşil zemin üzerine beyaz renk puntolarla “Çıkıyorum” ve sarı zemin üzerine beyaz renk puntolarla “İniyorum” ifadelerine yer verilmiştir (Ek-8).

Merdivenler için hazırlanan ayak izlerinin yanı sıra, okulun çeşitli yerlerine asılacak olan ve her ortam için temel kuralları içeren posterler hazırlanmıştır (Ek-9). Posterlerde, davranışsal beklenti kartlarıyla tutarlı olacak biçimde başarı, sorumluluk, güvende olma ve saygılı olma beklentilerini/kurallarını hatırlatan ifadeler yer verilmiştir. Her posterde,

okulun ortak bir değer etrafında toplanması amacıyla *puma* hayvanına ilişkin görsele yer verilmiştir. Öğrencilerin ilgisini çekmek amacıyla “... İlkokulu Pumaları Bahçede/Koridorda/Yemekhanede/Lavaboda” ifadesine yer verilmiş ve posterdeki kuralların ilk harfleri ile “**PUMA**” ifadesi akrostiş şeklinde sunulmuştur. Örneğin, okul bahçesine asmak amacıyla hazırlanmış olan posterde “**P**lanlı çalışarak başarılı ol “(Her gün kitap oku, Öğrendiklerini tekrar et), **U**sta bir pilot gibi sorumluluk al (Okula zamanında gel, Ödevini zamanında yap), **M**utlu mutlu oynarken güvende kal (Oyun kurallarına uygun şekilde oyna, Arkadaşın düşerse kalkmasına yardım et) ve **A**rkadaşlarına karşı saygılı ol (Okuldakilere sabahları günaydın de, Oyun oynarken rakibini tebrik et)” ifadelerine ve bu ifadelerin altında öğrencilerden beklenen ikişer davranışa yer verilmiştir. Posterler 1 x 1,5 metre boyutlarında parlak poster/kuşe kâğıdına renkli baskıyla basılmıştır.

2.9.1.4.2. Sınıf içi düzenlemelere ilişkin materyal ve görsellerin hazırlanması

Sınıf içi gözlemler yoluyla toplanan veriler analiz edildiğinde, sınıftaki problem davranışları önlemek, öğretime ayrılan zamanı verimli bir şekilde kullanmak ve öğretmenin işini kolaylaştırmak amacıyla çeşitli düzenlemeler yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu düzenlemelerin ilki, öğrenci/sınıf düzeyine uygun sınıf kurallarının belirlenmesi ve bu kuralların görsellerle desteklenmesidir. Sınıf kurallarının belirlenmesi için öğretmenlerle toplantı yapılmıştır. Toplantıda öğretmenlerden, öğrencileriyle birlikte kendi sınıf düzeylerine uygun en az 10 kural içeren bir kural listesi hazırlamaları ve bu kuralları öncelik sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Öğretmenlerin hazırlamış oldukları kural listesi içerisinde öncelikli olan beş kural araştırmacı ve öğretmen tarafından öğrencilerin düzeyine uygun şekilde ve olumlu ifade edilecek biçimde yeniden yazılmıştır. Belirlenen her bir kural için kuralı en iyi temsil eden renkli görseller seçilmiştir. Anasınıfı için üç, birinci sınıf için dört ve geriye kalan sınıflar için oluşturulmuş beşer kural ve kural görselleri A4 boyutunda düzenlenmiştir (Ek-10). Kurallar kalın kuşe kâğıdına basılmış, laminasyon ile kaplanmış ve sınıflarda öğrencilerin boyuna uygun görülebilirliğini arttıracak yerlere asılmıştır.

Sınıf içi düzenlemelerin ikincisi, görsellerin kullanılmasıdır. Araştırmacının müdahale öncesi süreçte yapmış olduğu gözlemlerde öğrencilerin ders öncesinde ya da sırasında dolaplarından ders materyallerini çıkarmak için sürekli ayakta bekledikleri ve kendilerine ait dolapları bulmakta zorluk çektikleri gözlenmiştir. Bu sorunu çözmek ve

öğretime ayrılan süreyi arttırmak amacıyla öğrencilere ait dolaplara öğrenci fotoğrafları yapıştırılmıştır. Sınıf içerisinde gözlenen diğer bir sorun ise öğrencilerin montlarını astığı askılarla ilgilidir. Gözlemler sırasında öğrencilerin kendilerine ait bir askısı olmadığı için mont, hırka gibi giysilerini üst üste astıkları ve ders sırasında bu giysilerin düşerek dikkat dağılmasına yol açtığı görülmüştür. Ayrıca teneffüse çıkarken öğrenciler askıdan montunu almaya çalışırken üst üste asılmış olan montların düştüğü ve öğrencilerin bu montlara bastıkları gözlenmiştir. Benzer şekilde bu sorunu ortadan kaldırmak için askılara öğrenci fotoğrafları yapıştırılmıştır. Son olarak, öğrencilerin masalarını ve sıralarını karıştırmaları, bu masaları ve sıraları kirli bırakmaları ya da öğretmenlerin çeşitli etkinliklerde ve derslerde yapmaları için öğrencilerin masasına ödev veya nesne bırakmak istediğinde öğrencinin oturduğu masanın belli olmamasından kaynaklı bir kargaşa yaşandığı görülmüştür. Bu kargaşa durumunu önlemek amacıyla öğrencilerin oturdukları masalara da koli bandı ile öğrenci fotoğrafları yapıştırılmıştır.

2.9.1.4.3. Davranış destek sistemine ilişkin materyallerin hazırlanması

Müdahale kapsamında, tüm okul için önemli olan, öğretmenler tarafından öğrenciler için önemli olduğu belirtilen ve alanyazında sıklıkla OÇODD uygulamalarında kullanılan dört davranış beklentisi belirlenmiştir. Bu davranış beklentileri; *saygı, başarı, güvende olma ve sorumluluk* şeklindedir. Belirlenen bu dört davranışsal beklentiye ilişkin kartlar araştırmacının danışmanı olan ve olumlu davranışsal destek konusunda ulusal ve uluslararası alanyazında çeşitli çalışmaları bulunan öğretim üyesiyle birlikte tasarlanmıştır. Tasarım sürecinden sonra davranış beklenti kartları tez izleme komitesinin görüşlerine sunulmuştur. Davranış beklenti kartları komite üyelerinin görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenmiş ve baskıya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan davranış beklenti kartlarının boyutları 6 x 15 cm olarak belirlenmiştir. Her bir davranış beklenti kartı 30 yapraklı perforeli ve koçanlı şekilde kuşe kâğıda bastırılmıştır (Ek-11). Koçanlar cepte taşımaya olanak sağlayacak boyutlarda tasarlanmıştır. Davranış beklenti kartlarının üzerinde, kartı kazanan öğrencinin ve kartı veren öğretmenin ismini yazmak için yerler ayrılmıştır. Öğretmenler davranış beklenti kartı verirken her iki tarafa da hem öğretmen hem de öğrencinin ismini yazmış ve davranışa ilişkin teşekkür ifadesinin yer aldığı bölümü perforeli kısımdan kopararak öğrenciye vermiştir. Koçanda kalan kısım ise öğretmende kalmıştır. Davranış beklenti kartlarının tasarımındaki bu özellik öğrencinin, kazandığı beklenti kartını kaybetme ya da karıştırma ihtimaline karşı kayıt tutmayı

sağlamış ve olası sorunları kontrol altına almıştır. Davranış beklenti kartlarının kullanımı sırasında ayrıca öğrencilerin kolay kolay erişemeyeceği mavi renk kaligrafi kaleminin kullanılması kararlaştırılmıştır.

Bir hafta boyunca her davranış beklenti kartından en fazla kart toplamış olan öğrencinin o hafta ilgili alanda okulun en başarılı/saygılı/sorumluluk sahibi/güvende öğrencisi olması kararlaştırılmıştır. Öğrencinin bu başarısı/saygısı/sorumluluğu/güvende olması her hafta okulun son günü bayrak töreninden önce bir teşekkür belgesi ile ödüllendirilmiştir. Araştırmacı bu süreçte dört adet teşekkür belgesi örneği hazırlamış ve bu belgeleri öğretmenlerin onayına sunmuştur. Öğretmenler tarafından seçilen belge örneği, haftalık teşekkür belgesi (Ek-12) olarak kullanılmıştır. Teşekkür belgeleri A4 boyutunda kalın ve parlak kuşe kâğıda basılmıştır. Teşekkür belgeleri haftanın son günü her bir davranış beklenti alanında en fazla kart kazanan öğrencinin ismi yazılacak, sınıf öğretmeni, okul müdürü ve araştırmacı tarafından imzalanacak şekilde tasarlanmıştır.

2.9.2. Müdahale sırası süreç

Müdahale sırası süreçte müdahalenin uygulanması gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğretmen eğitimi etkinlikleri gerçekleştirilmiş, okulun ortak kullanılan alanlarında ve sınıflarda düzenlemeler yapılmış ve temelinde davranış beklenti kartlarının kullanımından ve dönüştürülmesinden oluşan müdahaleye yer verilmiştir. Müdahale sırası süreç yaklaşık 10 hafta sürmüştür. Bu konulara ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda başlıklar halinde açıklanmaktadır.

2.9.2.1. Öğretmen eğitimi etkinlikleri ve müdahaleye ilişkin bilgilendirme

Öğretmen eğitimi etkinlikleri, öğretmenlerin bilgilerini tazelemelerine ve bu bilgiler ışığında gereksinim duydukları yeni mesleki uygulamaları öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin gereksinim duydukları eğitim etkinliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2.4'te yer almaktadır. Müdahale öncesinde gerçekleştirilen gözlemler, öğretmenlere uygulanan ölçekler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler öğretmenlerin davranış yönetimi ve sosyal becerilerin kazandırılması konularında bilgi gereksinimi duyduğunu göstermiştir. Bu gereksinime dayalı olarak da sözü edilen konularda öğretmen eğitimi etkinlikleri yapılmıştır. Elde edilen veriler eğitim içeriğinin, etkili sınıf yönetimi, problem davranışlar ve nedenleri, önleyici sınıf yönetimi, problem davranışların azaltılması, olumlu davranışların arttırılması ve desteklenmesi,

sosyal beceriler ve sosyal becerilerin kazandırılması şeklinde sıralanmasını sağlamıştır. Tüm bu veriler ışığında, öğretmen eğitimi etkinlikleri yürütülmüştür. Öğretmen eğitimi etkinliklerinin gerçekleştirilmesi için Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü’nden bu alanlarda çalışmalar yapan iki öğretim üyesi davet edilmiştir. Öğretmen eğitimi etkinliklerine ek olarak araştırmacı tarafından okuldaki tüm öğretmenlere müdahalenin nasıl uygulanacağı hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Öğretmen eğitimi etkinliklerinden önce okul yönetimi ile görüşülerek öğretmenler için uygun tarih belirlenmiştir. Öğretmen eğitimi etkinlikleri, Millî Eğitim Bakanlığı’nın güz dönemindeki birinci ara tatilde (Kasım ayı) üç ayrı günde, müdahale hakkında bilgilendirme de farklı bir günde yapılmıştır. Öğretmen eğitimi etkinlikleri 09.00-13.00 saatleri arasında ve okulun öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Hem öğretmen eğitimi etkinliklerine hem de bilgilendirme toplantılarına okulda görev yapan tüm öğretmenler katılmıştır. Eğitim etkinlikleri bilgisayar ve projeksiyon aracılığıyla yansıtılan slaytlar ve örnekler üzerinden öğretim üyeleri tarafından sunulmuş, ardından örnek olay tartışması ve soru-yanıt şeklinde etkileşimli biçimde yürütülmüştür.

Tablo 2.4. *Eğitim etkinlikleri ve bilgilendirmeye ilişkin bilgiler*

No	Eğitimci	Konu	Süre	Katılımcı Sayısı
1	Prof. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan	Problem Davranışlar ve İşlevleri	4 saat	7
2	Prof. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan	Problem Davranışları Önleme ve Azaltma	4 saat	7
3	Dr. Öğr. Üyesi Nuray Öncül	Sosyal Beceriler ve Kazandırılması	3 saat	7
4	Arş. Gör. Feyat Kaya	OÇODD Programı Bilgilendirme Eğitimi	1 saat	7

Araştırmacı da, bilgilendirme eğitimi kapsamında okulda uygulanacak müdahaleye ilişkin öğretmenlere bir saatlik bir bilgilendirme sunumu gerçekleştirmiştir. Bu bilgilendirme eğitimi kapsamında okulda ve sınıfta gerçekleştirilen düzenlemeler, müdahale kapsamında hazırlanmış olan davranış beklenti kartlarının hangi davranışlar için nasıl kullanılacağı anlatılmıştır. Ayrıca müdahale süreci boyunca okulda olacağını ve öğretmenlere müdahale kapsamında rehberlik yapacağını ifade etmiştir. Tüm eğitim süreci kamera ile kayıt altına alınmıştır.

Müdahale başlamadan önce, öğretmenlerin müdahaleyi doğru biçimde uygulamalarını sağlamak için toplamda 11 sayfadan oluşan, müdahaleye ilişkin tüm süreçleri içeren renkli bir el rehberi hazırlanmıştır (Ek-13). El rehberinin içeriği; ODD ve OÇODD’nin tanımlanması, OÇODD uygulamalarında yer alan üç düzeyin tanıtılması,

araştırmanın amacı, uygulamada izlenecek genel süreç, beklenti kartlarının kullanımı ve teşekkür belgesiyle ödüllendirilmesinden (dönüştürme) oluşmaktadır. Öğretmenler, müdahale sürecinde öğrencilere hangi durumlarda hangi kartı vereceklerini bu el rehberindeki açıklamaları takip ederek gerçekleştirmişlerdir.

2.9.2.2. Okul içi düzenlemelerin gerçekleştirilmesi

Okul içinde yapılan ilk düzenleme “İniyorum” ve “Çıkıyorum” ifadelerinin yer aldığı ayak izlerinin okuldaki merdiven basamaklarına uygulanmasıdır. Ayak izleri uygulanmadan önce tüm merdivenler silinmiş ve kurutulmuş, ardından “çıkıyorum” ifadesinin yer aldığı yeşil ayak izleri basamakların sağ tarafına, “İniyorum” ifadesinin yer aldığı sarı ayak izleri basamakların sol tarafına yapıştırılmıştır. Okul içinde yapılan ikinci düzenleme, beklenti ve kuralları gösteren PUMA posterlerinin uygun duvarlara yapıştırılmasıdır. Posterler, okul içerisinde öğrencilerin boylarına uygun ve dikkatlerini çekecek şekilde asılmıştır. Posterler okul bahçesi, koridorlar, lavabolar ve yemekhane için ayrı ayrı hazırlandığından, içeriğini yansıtan uygun yerlere yerleştirilmiştir.

2.9.2.3. Sınıf içi düzenlemelerin gerçekleştirilmesi

Sınıf içerisinde gerçekleştirilen ilk düzenleme, her sınıf için o sınıftaki öğrencilerin gereksinimleri göz önünde bulundurularak hazırlanmış olan sınıf kurallarının yerleştirilmesidir. Araştırmacı ve sınıf öğretmeni birlikte sınıftaki en uygun yeri belirlemiş ve sınıf kurallarını öğrencilerin sürekli görebilecekleri ve boylarına uygun şekilde asmışlardır. Sınıf içerisinde gerçekleştirilen ikinci düzenleme ise dolap, askı ve masalara öğrenci fotoğraflarının yapıştırılmasıdır. Sınıf içerisinde bu görsellerin kullanılması amacıyla önceden hazırlanmış olan öğrenci fotoğrafları öğrencilerin sınıfta olmadıkları zamanlarda araştırmacı tarafından ilgili yerlere yapıştırılmıştır. Öğrenci fotoğraflarının yıpranmasını ya da yırtılmasını engellemek için tüm fotoğraflar koli bandı ile kaplanmıştır.

2.9.2.4. Müdahalenin uygulanması

Müdahale başlamadan önce, tüm öğretmenlere davranış beklenti kartları verilmiş ve müdahalenin uygulanması sırasında hatırlatıcı olarak bilgilendirici el rehberini kullanmaları söylenmiştir. Daha sonra araştırmacı sınıf öğretmeniyle birlikte her sınıfa giderek öğrencilere müdahalenin nasıl uygulanacağını anlatmıştır. Müdahaleyi anlatırken

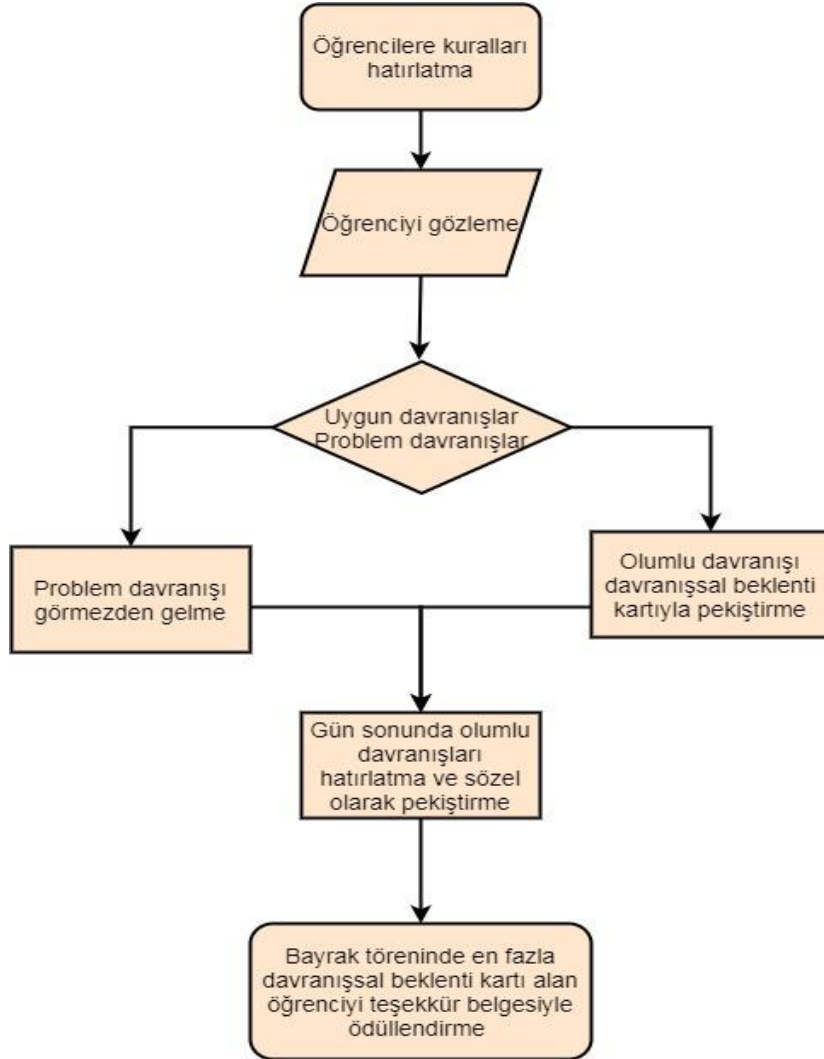
araştırmacı öğrencilerden beklentilerin neler olduğunu söylemiş, okul içinde ve sınıf içinde gerçekleştirilen düzenlemelerden söz etmiş, öğrencilere hangi durumlarda davranış beklenti kartı kazanacaklarını, kazanacakları davranış beklenti kartlarının neden önemli olduğunu ve en fazla davranış beklenti kartı alan öğrencinin haftalık olarak bir teşekkür belgesi ile ödüllendirileceğini anlatmış ve bu konuda öğrencilerden gelen soruları yanıtlamıştır. Müdahalenin ilk haftası boyunca araştırmacı her sabah öğretmenlere müdahaleyle ilgili hatırlatmalar yapmış ayrıca her gün son ders saatinde sınıfları dolaşarak hangi öğrencilerin davranış beklenti kartı aldıklarını ve bu davranış beklenti kartlarını hangi davranışların karşılığında aldıklarını sormuştur. Sınıftaki diğer öğrenciler için olumlu model olması ve olumlu davranışlar sergileyen öğrencilerin davranışlarında kalıcılık sağlanması için bu öğrencileri alkışlatmıştır. İlk haftanın sonunda bu sürecin gerçekleştirilmesi öğretmenlere devredilmiştir. Öğrenciler okuldaki her öğretmen tarafından okulun tüm alanlarında gözlenmiş ve sergilemiş oldukları olumlu davranışlar, davranışı gören öğretmen tarafından davranış beklenti kartının yanı sıra sözel olarak pekiştirilmiştir. Öğretmenler beklenti kartlarının kullanılmasına ilişkin akış şemasında (Şekil 2.4) yer alan basamakları takip etmişlerdir.

Okul ve sınıf kuralları öğretmenler tarafından öğrencilere her gün ders öncesinde hatırlatılmıştır. Öğretmenler gün içerisinde öğrencileri gözlemlemiş ve bir öğrencinin uygun davranışını gördüklerinde ona davranış beklenti kartını vererek pekiştirmişlerdir. Bu süreçte ciddi bir zarar verme davranışı olmadığı sürece öğrencilerin sergiledikleri problem davranışlar görmezden gelinmiş, zarar verme davranışı ise hemen durdurularak engellenmiştir. Öğretmen gün sonunda kart alan öğrenciyi tahtaya kaldırarak bu kartı hangi davranışından dolayı aldığını açıklamasını istemiş ve kart alan öğrenciyi bu davranışından dolayı tebrik ederek diğer öğrencilerle birlikte alkışlamıştır. Diğer öğrencilere uygulamanın devam ettiği ve kendilerinin de belirlenen kurallara uygun davranışlar sergileyerek bu kartları toplayabilecekleri ve topladıkları bu kartlar sonucunda teşekkür belgesi alabilecekleri hatırlatılmıştır.

Müdahale sürecinde araştırmacı, hangi öğrencilerin hangi davranış beklenti kartlarını kazandığını kaydetmek için bir veri toplama formu oluşturmuş (Ek-14), bu formu öğretmenlere vererek öğrencilerin kazandıkları günlük davranış beklenti kart sayılarını kaydetmelerini istemiştir.

Araştırmacı, öğretmenlerin düzenli ve günlük olarak tuttukları bu kayıtları cuma günü öğretmenlerden almış, öğrencilerin haftalık kazandıkları kartların sayısına göre okul

genelinde, her bir davranış beklenti kartı için en fazla kart alan öğrencileri belirlemiştir. Her bir davranış beklenti alanından en fazla kartı alan öğrenciler için öğrencinin isminin yer aldığı bir teşekkür belgesi hazırlamış ve bu belgenin araştırmacı, okul müdürü ve sınıf öğretmeni tarafından imzalanmasını sağlamıştır.



Şekil 2.4. Davranışsal beklenti kartlarının kullanılmasında izlenen süreç

Her hafta, okulun son günü olan cuma günü bayrak töreninden hemen önce, okuldaki tüm personelin, öğrencilerin ve çocuklarını almaya gelen velilerin katılımıyla teşekkür belgesi takdim töreni gerçekleştirilmiştir. Bu törenler yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Teşekkür belgesi takdim törenleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Tören sırasında ilgili hafta içerisinde her bir davranış beklenti alanına ilişkin en fazla davranış beklenti kartı kazanan öğrenci kürsüye çağırılmış, kazanmış olduğu teşekkür

belgesi sınıf öğretmeni tarafından takdim edilmiş ve öğrencinin fotoğrafı çekilmiştir. Öğrenci teşekkür belgesini aldıktan sonra törendeki tüm katılımcılar tarafından alkışlanmıştır. Bu süreç, COVID-19 küresel salgınının başladığı zamana kadar dört hafta boyunca devam etmiştir.

2.9.3. Müdahale sonrası süreç

Tüm dünyada etkisini gösteren COVID-19 küresel salgını nedeniyle Türkiye’de de okullar kapanmış ve müdahale dört haftalık bir uygulamanın ardından zorunlu olarak sonlandırılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın okulların ilerleyen zamanda açılacağı ve yaz döneminde telafi dersleri yapılacağı yönündeki açıklamaları ve salgının büyüklüğünün kestirilememesi nedeniyle, araştırmacı müdahaleye devam etmek için birkaç ay beklemiş ancak, okulların açılmayacağı kesinleşince müdahale sonrası sürece geçmiştir. Bu süreç kapsamında hem öğretmenlerden hem de öğretmenler aracılığıyla öğrencilerden öntestte veri toplamak amacıyla kullanılan ölçekler kullanılarak veri toplanmış ayrıca öğretmenlerin müdahaleye ilişkin görüşlerini almak üzere görüşmeler yapılmıştır. Bu sürece ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda başlıklar halinde sunulmaktadır.

2.9.3.1. Ölçeklerin uygulanması

Müdahale bitirildikten sonra öğretmenlere yeniden problem davranışların nedenlerine ilişkin PDÖ-ÖF-NF ölçeği ve okulda karşılaştıkları problem davranışlarla başa çıkma tekniklerini belirlemek üzere PDÖ-ÖF-BÇ ölçeği uygulanmıştır. Aynı şekilde öğretmenler tarafından sınıflarında bulunan öğrencilerin problem davranış sergileme sıklığını, sosyal beceri sergileme sıklığı ve akademik yeterliklerini ölçmek üzere ise “SBDS-ÖF-ID” uygulanmıştır.

2.9.3.2. Görüşmelerin yapılması

Müdahalenin tamamlanmasından sonra öğretmenlerin müdahaleye ilişkin görüşlerini belirlemek üzere yarı yapılandırılmış dokuz sorunun yöneltildiği görüşmeler yapılmıştır. Müdahale sonrasında gerçekleştirilmiş olan görüşmelere yedi öğretmen katılmıştır. Görüşmeler önceden belirlenmiş olan gün ve saat aralığında her öğretmenle kendi sınıfında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce öğretmenler görüşmenin amacı konusunda bilgilendirilmiş ve sözlü olarak gönüllü katılım ve ses kaydına ilişkin onay alınmıştır. Araştırma sürecinde yapılan yarı yapılandırılmış

görüşmelere ilişkin ayrıntılar aşağıda Tablo 2.5'te ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Araştırmanın temel bulguları görüşmelerdir. Gözlem ve araştırmacı günlükleri bu bulguları desteklemek için kullanılmıştır.

2.9.3.3. *Uygulama güvenirliği*

Uygulama güvenirliğini gerçekleştirmek üzere özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip bir öğrenciye OÇODD müdahalesinin uygulama aşamalarına ilişkin eğitim verilmesi planlanmıştır. Araştırma kapsamında araştırmacının öğretmenlere rehberlik sunma düzeyine ve öğretmenlerin müdahaleyi uygulama düzeyine ilişkin uygulamanın en az %30'una ilişkin uygulama güvenirliği verilerinin toplanması planlanmıştır. Araştırmacının rehberliği; (a) araştırmacının her gün okulda bulunma, (b) öğretmenlerin müdahaleyi uygulayıp uygulamadığını takip etme, (c) öğretmenlere ihtiyaç duyduklarında müdahaleye ilişkin açıklama ve bilgilendirme yapma, (d) öğrencilerin kazandığı kartlara ilişkin veri kayıt formlarını toplama ve (e) en fazla kart alan öğrenciyi belirleyerek teşekkür belgesini hazırlama basamakları içermektedir. Öğretmenlerin OÇODD müdahalesini uygulamaları; (a) öğrencilere her sabah kuralları hatırlatma, (b) öğrencileri gözleme, (c) öğrencilerin problem davranışlarını görmezden gelme, (d) öğrencilerin uygun davranışlarını kartla pekiştirme, (e) öğrenciye gün sonunda olumlu davranışları hatırlatma ve sözel olarak pekiştirme ve (f) bayrak töreninde en fazla kart alan öğrenciye teşekkür belgesi verme basamaklarını içermektedir. Araştırma sürecinde uygulama güvenirliği toplanması planlanmış olmasına rağmen sürecin COVID-19 küresel salgınından etkilenmesi nedeniyle bu planlamaya uygun bir uygulama güvenirliği verisi toplanamamıştır.

Tablo 2.5. *Müdahale sonrası gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler*

	Görüşme No	Görüşülen Öğretmenler	Tarih	Süre
Müdahale Sonrası Görüşme	1	K ₁	31.08.2020	40 dk. 29 sn.
	2	K ₂	28.08.2020	36 dk. 37 sn.
	3	K ₃	31.08.2020.	40 dk. 59 sn
	4	K ₄	31.08.2020	34 dk. 20 sn.
	5	K ₅	28.08.2020.	31 dk. 35 sn
	6	K ₆	02.09.2020	30 dk. 24 sn.
	7	K ₇	28.08.2020	29 dk. 06 sn.

2.10. Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan veriler nicel ve nitel analiz teknikleri kullanılarak ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular araştırmanın sonunda birleştirilmiştir. Araştırma sürecinde müdahale uygulamasından önce gözlem, görüşme ve ölçekler yoluyla, müdahale uygulamasından sonra ise görüşmeler ve ölçekler yoluyla veriler toplanmıştır. Ölçekler yoluyla elde edilen veriler nicel olarak; gözlemler ve görüşmeler yoluyla toplanan veriler ise nitel olarak analiz edilmiştir.

2.10.1. Verilerin nicel analizi

Öğretmenlerden ve öğrencilerden ölçekler yoluyla elde edilen verilerin analizi için aşağıda yer alan işlemler gerçekleştirilmiştir.

1. Öncelikle, toplanan ham veriler kontrol edilerek eksik veri olup olmadığına bakılmıştır.
2. Tüm ham veriler öntest-sontest olarak gruplanmış, dosyalanmış ve öntest - sontest şeklinde isimlendirilmiştir.
3. Veri girişleri katılımcıların isimleri yerine numaralar kullanılarak yapılmıştır. Microsoft Office Excel'e veriler girilirken her bir veri sayısallaştırılarak [örn. kadın (1) - erkek (2) ya da hiç (1) - çok fazla (5)] veri girişi yapılmıştır.
4. Ham veriler ve dijital veriler karşılaştırılarak kontrol edilmiş ve analiz için hazır hale getirilmiştir.
5. Veriler öncelikle uç değerler bakımından kontrol edilerek hatalı veri girişleri kontrol altına alınmıştır. Bu aşamada öğrencilere yönelik elde edilen SBDS-ÖF-İD ölçeği puanlarında iki katılımcıya ilişkin sontest verileri eksik olduğu için bu katılımcılar analizlere dahil edilmemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden birinin de öntest puanı eksik olduğu için analize dahil edilmemiştir.
6. Analizlerde tip I hata olasılığının maksimum değeri olarak %5, yani $p \leq .05$ kabul edilmiş ve daha küçük hata olasılıklarına duyarlık açısından raporlaştırmalarda $p \leq .01$ ve $p \leq .001$ anlamlılık düzeyleri de dikkate alınarak p değerleri belirtilmiştir.
7. Yapılacak analizlerin varsayımları ve normal dağılım özellikleri test edilerek elde edilen sonuçlar doğrultusunda veri dağılımının uygunluğuna göre parametrik ve parametrik olmayan analizler kullanılmıştır.
8. Veri setlerinin normallik varsayımının test edilmesi amacı ile Kolmogorov-Smirnov değerleri, basıklık-çarpıklık (Skewness-Kurtosis), çarpıklık ve basıklık

değerlerinin standart hatalarına bölünme değerleri, histogramlar ve Q-Q grafikleri incelenmiştir.

9. Tekrarlı ölçüm puanlarına yönelik; cinsiyet bağlamında yapılan karşılaştırmada ve tüm öğrenciler için öntest sontest toplam puanların karşılaştırılmasında kullanılan veri setlerinin normal dağılım göstermesi nedeniyle ilişkili örneklemeler t-testi (Paired Sample T-Test) analizi, sınıf düzeyi bağlamında yapılan karşılaştırma ile öğretmenlerin nedensel faktörler ve başa çıkma puanlarının öntest-sontest karşılaştırmasında kullanılan veri setlerinin ise normal dağılım göstermemesi nedeniyle Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (Wilcoxon Signed Ranks Test) kullanılmıştır.

2.10.2. Verilerin nitel analizi

Gözlem ve görüşme yoluyla toplanan veriler nitel analiz tekniklerinden tematik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Tema, bir nitelik, öge ya da kavram olarak kabul edilmektedir. Tematik analiz ise birçok araştırma alanında yaygın bir şekilde kullanılan, toplanan verilerdeki örüntüleri belirleme, analiz etme ve raporlaştırarak sunma amacıyla kullanılan bir analiz yöntemidir (Braun ve Clarke, 2019). Tematik analiz yapılırken temel amaç, verileri açıklayabilecek temalara ve kodlara ulaşmaktır (Clarke ve Braun, 2014). Tematik analiz belli bir sayıda tekrar eden ve birbiriyle ilişkili fikirleri düzenleyerek araştırmacıların sorularını cevaplamalarına yardımcı olur. Tematik analizde ortaya çıkan her bir tema, verilerin bütüncül bir görünüm kazanması için bazı alt temalar içerebilir (Vaismoradi vd., 2016). Bu çalışmada gerçekleştirilirken analiz sürecinde izlenen aşamalar aşağıda açıklanmaktadır.

1. Araştırmacı öncelikle görüşmelerden elde ettiği ses kayıtlarını bilgisayara aktararak çevriyazı sürecine başlamıştır. Araştırmacı ses kayıtlarını kulaklıkla dinlemiş ve aynı zamanda ses kaydında söylenenleri sesli bir şekilde tekrarlayarak online ve ücretsiz bir web tabanlı program olan “SpeechTexter” programını kullanarak yazıya dökmüştür. Araştırmacı bu süreçte hiçbir düzeltme, eksiltme ya da ekleme yapmamış ve söylenen sözcükleri aynen yazıya aktarmıştır. Müdahale öncesi görüşmeler 2 saat 57 dakika ve 48 saniye, müdahale sonrası görüşmeler ise 4 saat 36 dakika ve 30 saniye sürmüştür.
2. Araştırmacı SpeechTexter programı aracılığıyla çevriyazıya dönüştürmüş olduğu görüşme metinlerini kopyalayarak Microsoft Office Word dosyasına aktarmıştır.

Müdahale öncesi görüşmelerden 88 sayfalık, müdahale sonrası görüşmelerden ise 100 sayfalık ham veri elde edilmiştir. Araştırmacı ses kaydını dinleyerek bu metinleri tekrar okumuştur. Bu süreçte, araştırmacının ifade ettiği sözcükler program tarafından farklı algılandığında örneğin araştırmacının seslendirdiği “para” sözcüğü program tarafından “kara” olarak algılandığında bu sözcük aslına uygun olacak “para” şekilde düzeltilmiştir. Tüm belgeler satır ve sayfa numarası ile numaralandırılmış ve öğretmenlere kodlar (K₁, K₂, K₃, vb.) verilmiştir. Araştırmacı bu süreçte ham verileri tekrar tekrar birkaç kez okumuştur.

3. Sonraki aşamada, araştırmacı bir Microsoft Office Excel dosyası açarak her soru için bir sayfa oluşturmuş ve sayfayı soru numarası ile numaralandırmıştır. Microsoft Office Excel dosyasında analiz için her sayfada “Katılımcı, Tema, Kategori, Alt Kategori, Sayfa Numarası, Başlangıç Satırı, Bitiş Satırı ve Alıntı” başlıklarının yer aldığı sütunlar oluşturmuştur. Her görüşülen öğretmen için Microsoft Office Word dosyasındaki soruları sırayla okuyarak alıntı yapmış ve yaptığı alıntıyı, ait olduğu kategori altına alarak ilgili bilgileri girmiştir. Analizin ilk aşamasında tüm sorular için aynı süreç izlenmiştir.
4. Araştırmacı Microsoft Office Word dosyasında “Tema, Kategori, Alt Kategori, Görüşülen ve Alıntı” sütunlarının olduğu bir tablo oluşturarak birbiriyle ilgili olan kategorileri aynı tema altında birleştirip ilk temaları oluşturmuştur.
5. Araştırmacı ilk analiz sonucunda ortaya çıkan tema, kategori ve alt kategori dosyasını danışmanına göndermiştir. Danışman tema, kategori, alt kategorileri ve alıntıları ayrıntılı bir şekilde inceleyip eklemeler ve çıkarmalar yaparak yeniden düzenlemiştir. Danışman tüm alıntıları tek tek elde keserek ilgili temaya yapıştırmış ve yeni bir tema listesi oluşturmuştur. Bu analiz sonucunda ortaya çıkan dosyaları araştırmacı ile paylaşmıştır. Araştırmacı bu dosyaları yeniden Microsoft Office Word dosyasına aktararak danışman önerileri doğrultusunda düzenlemiştir. Bu işlemler hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası gözlem ve görüşme analizlerinde aynı süreç takip edilerek dört defa tekrar edilmiştir.
6. Araştırmacı ve danışman arasında birden fazla kez analiz edilerek oluşturulan tema, kategori ve alt kategori dosyası alandaki üç uzmana gönderilerek geçerliğine ilişkin görüş alınmıştır. Uzman görüşü hem uygulama öncesi gözlem

ve görüşme analizi hem de uygulama sonrası görüşme analizi için gerçekleştirilmiştir.

7. Gözlem ve görüşme analizleri sonucunda ortaya çıkan tema, kategori ve alt kategoriler birbirleriyle ilişkileri göz önünde bulundurularak “draw.io” isimli web tabanlı program aracılığıyla bir diyagram üzerinde görselleştirilmiş ve raporlaştırılmıştır. Bu raporlama tez izleme komitesi üyelerine gönderilerek görüşlerine sunulmuş, kendilerinden gelen görüşler doğrultusunda şekillendirilmiştir.
8. Diyagramlar hazırlandıktan sonra araştırma sürecinde gerçekleştirilen görüşme dökümlerinde en sık tekrarlayan sözcükler analiz edilmiş ve bunlar sözcük bulutu ile gösterilmiştir. Sözcük bulutu analizi için görüşme dökümleri “wordclouds.com” sitesine yüklenmiş ve analiz gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde bağlaçlar (Ve, ile, veya vb.) ve tek başına anlamı olmayan sözcükler (Bir, mesela, sanki vb.) analize dahil edilmemiştir. Eş anlamlı ve aynı sözcüğün ek almış halleri ise tek bir sözcükte birleştirilmiştir. Örneğin öğretmenler tarafından “Problem” sözcüğüyle aynı anlamda kullanılan “Sorun” veya “Problemlı” sözcükleri “Problem” sözcüğüne dahil edilmiştir. Sözcük bulutuyla birlikte bulguların son hali oluşturulmuştur.

2.11. Geçerlik ve Güvenirlik (İnandırıcılık)

Geçerlik, bir araştırmada elde edilen bulguların verileri doğru bir şekilde yansıttığına ilişkin kesinliği göstermektedir (Noble ve Smith, 2015). Bu bağlamda geçerlik, araştırmada hedeflenen amaca ulaşıp ulaşılmadığını sorgularken, araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile ilişkilidir (Creswell, 2015). Araştırmanın *güvenirliği* ise araştırmanın tekrarlanabilir olmasıyla ilgilidir. Başka araştırmacılar aynı süreçleri kullanarak çalışmayı tekrarlayabiliyor ve benzer sonuçlara ulaşıyorsa sunulan veriler güvenilir olarak kabul edilmektedir (Creswell, 2015). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları “İnandırıcılık” (trustworthiness) terimiyle açıklanmaktadır. Nitel araştırmaların inandırıcılığını sağlamak için araştırmacının deneyimlerini açık bir şekilde ifade etmesi, araştırma bulgularını katılımcılarla doğrulaması, araştırma sürecinin benzer katılımcılarla tekrarlanabilir bir şekilde raporlaştırılması, her temaya ilişkin katılımcılardan özgün alıntılar sunularak verilerin doğrulanabilirliğinin sağlanmasıyla

gerçekleştirilmektedir (Cope, 2014). Mevcut çalışmada inandırıcılığı sağlamak üzere aşağıda belirtilenler gerçekleştirilmiştir.

1. Araştırmacı, araştırma sürecinde farklı kaynaklardan veri toplayarak (ölçek, gözlem, görüşme ve araştırmacı günlüğü) veri çeşitlemesi sağlamıştır.
2. Araştırmacı, araştırmanın her aşamasında tez izleme komitesinde bulunan öğretim üyelerinden ve danışmandan onay almıştır.
3. Araştırmacı çalışmanın başından itibaren her hafta, haftanın dört günü, müdahalenin uygulandığı okula giderek uygulama sürecini takip etmiştir.
4. Araştırmacı müdahale programını uygulamaya başlamadan önce bir eğitim-öğretim dönemi boyunca araştırmanın gerçekleştirileceği okula bir öğretmen gibi devam etmiştir.
5. Araştırmanın tez izleme komitesi, karma araştırma yöntemleri, nicel ve nitel araştırma yöntemleri ve özel eğitim alanında uzman olan öğretim üyelerinden oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan müdahale programının içeriği ve bileşenleri hazırlanırken verilerin ve alanyazının yanı sıra tez izleme komitesine danışılmıştır. Komite üyelerinin önerileri ve görüşleri doğrultusunda müdahale tasarlanmıştır. Nitel verilerin analizi ve çıkan bulguların görselleştirilmesinde de yine tez komitesinde yer alan öğretim üyelerinin görüşlerine ve önerilerine başvurulmuştur.
6. Veri toplama araçlarının (Ölçekler) ve müdahale öncesi ve sonrası öğretmenlerden görüşme yoluyla verilerinin toplanması için hazırlanan soruların uygunluğuna ilişkin alanda uzman beş öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır.
7. Araştırmanın katılımcısı olmayan ve başka bir okulda görev yapan bir öğretmenle pilot görüşme gerçekleştirilmiş ve bu görüşme sonucunda görüşme sorularında görülen eksiklikler tamamlanarak düzenlenmiştir.
8. Görüşme kayıtları başka bir araştırmacı tarafından tekrar dinlenmiş ve araştırmacının gerçekleştirdiği dökümlerle karşılaştırılarak doğruluğu kontrol edilmiştir.
9. Araştırmanın inandırıcılığını güçlendirmek amacıyla her öğretmene kendisine ait görüşme dökümü gönderilerek görüşmeci teyidi gerçekleştirilmiştir.

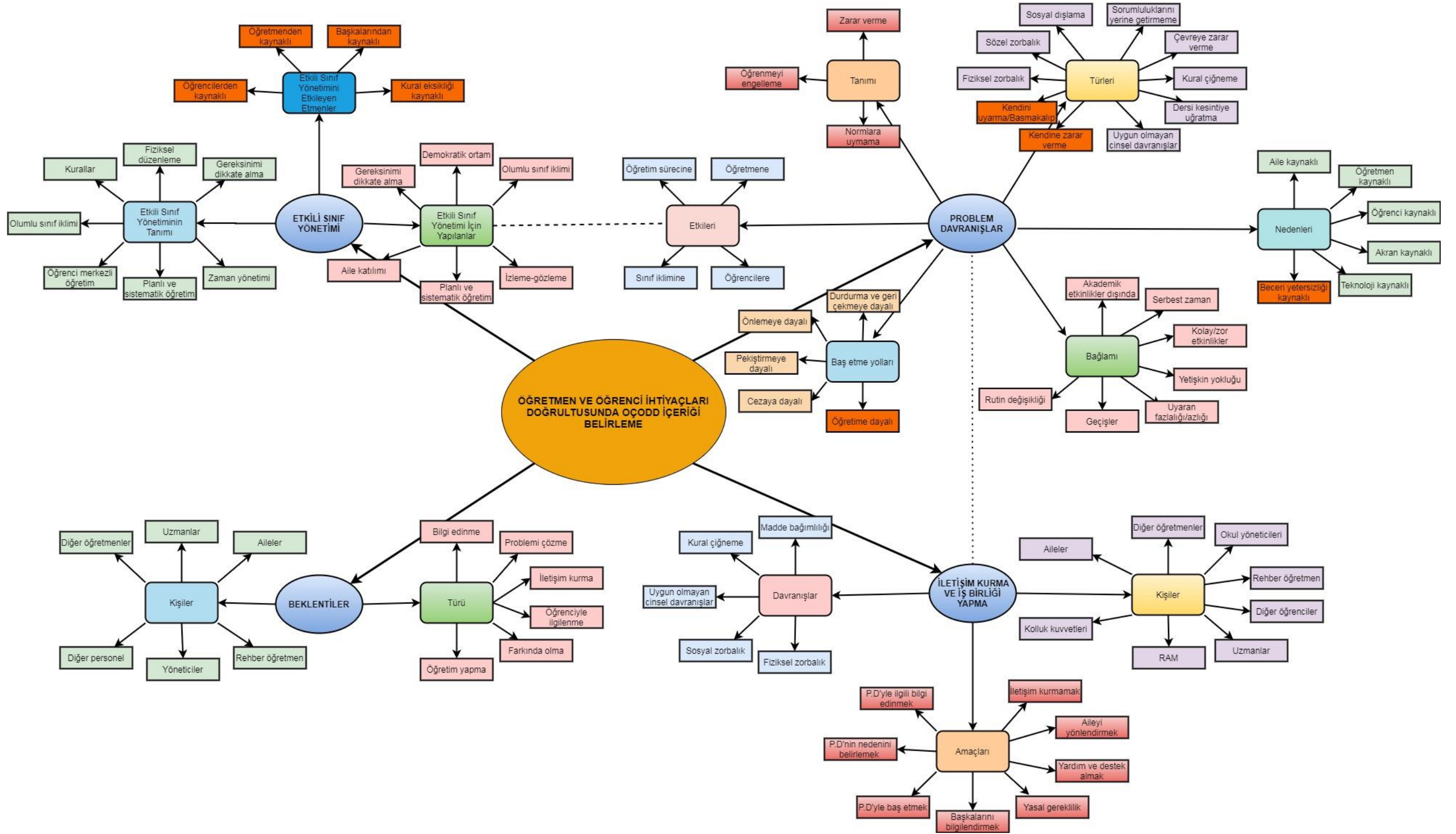
2.12. Araştırma Etiği

Bilimsel araştırmalarda ilk süreç çalışmaya ilişkin etik kurul izninin alınmasıdır (Guillemin ve Gillam, 2004). Araştırmaya katılanların başına gelebilecek herhangi bir olumsuz etkiyi önceden tahmin etmek ve ortadan kaldırmak araştırmacının sorumluluğundadır. Bu araştırmada, çalışmayı etik kurallara uygun olarak yürütmek ve çalışmadaki etik kaygıları ortadan kaldırmak üzere gerçekleştirilen işlemler aşağıda verilmiştir.

1. Bu araştırmada çalışmanın etik uygunluğuna ilişkin araştırmacının bağlı bulunduğu Anadolu Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan çalışmanın etik uygunluğuna ilişkin etik kurul kararı alınmıştır. Araştırmada kullanılan tüm dökümanlar ve süreçler Anadolu Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından onaylanmıştır.
2. Araştırma sürecinde kullanılan ölçeklere ilişkin ölçeği geliştiren ya da uyarlayan uzmanlardan kullanmaya ilişkin yazılı izin alınmıştır.
3. Araştırmada kullanılan tüm dökümanlar, süreçler ve çalışmanın gerçekleştirildiği okullara ilişkin okulun bağlı bulunduğu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı izin alınmıştır.
4. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul yöneticileri ile görüşülerek araştırma konusunda yazılı ve sözlü bilgilendirme gerçekleştirilmiştir.
5. Araştırmanın gerçekleştirildiği okuldaki tüm öğretmenlerden araştırmaya gönüllü katıldıklarına ilişkin onam alınmıştır.
6. Araştırmacı, sürecin başında katılımcılara istedikleri zaman araştırmadan çekilebileceğini ifade etmiş ve katılımcıların olası endişelerini gidermek üzere kendi iletişim bilgilerini paylaşmıştır.
7. Araştırmacı, araştırmada öğrencileri ayırtırmaya ya da etiketlemeye neden olacak veya cezaya dayalı uygulamalara yer vermeyeceğini beyan etmiş ve öğrenci velilerinden izin almıştır.
8. Araştırmacı çalışmanın tüm süreçlerinde olabildiğince şeffaf olmaya çalışmış ve katılımcıların sürece ilişkin tüm sorularını eksiksiz bir şekilde yanıtlamıştır.
9. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarında katılımcılardan isimleri dışında özel bilgiler talep edilmemiştir. Araştırmada yer alan öğretmen ve öğrencilerin bilgileri gizli tutulmuştur. Öğretmenlerin gerçek isimleri yerine (K₁,

K₂, K₃, K₄, K₅, K₆ ve K₇) kodlar kullanılmıştır. Öğrencilerin isimleri için ise isimlerinin ilk harfleri kullanılmıştır.

10. Araştırma raporunda ve eklerinde katılımcıları deşifre edecek bilgilerin yer almamasına özen gösterilmiştir.
11. Araştırmacı, araştırmanın tüm süreçlerinde araştırma etiğine büyük bir özen göstermiş ve tüm aşamaları etik ilkelere uygun şekilde gerçekleştirmeye dikkat etmiştir.
12. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler beş yıl boyunca araştırmacının özel belgelerini tuttuğu bir harddiskte saklanacak ve belirtilen sürenin sonunda çalışma yayınlandıktan sonra bu görüşme kayıtları imha edilecektir.



Şekil 3. 2. OÇODD öncesi gözlem ve öğretmen görüşlerine ilişkin temalar, kategoriler ve alt kategoriler

(Not: Turuncu renkli alt kategoriler yalnızca gözlem verilerinden elde edilen bulguları; kesikli çizgiler ise birbiriyle ilişkili olan ve/veya birbirini etkileyen tema, kategori ya da alt kategorileri göstermektedir.)

Görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda dört tema, 14 kategori ve 85 alt kategori belirlenmiştir. Şekil 3.2’de öğretmenlerle yapılan görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen verilerin bütüncül biçimde ortaya konduğu diyagram sunulmaktadır. İzleyen bölümde, bulgular her bir tema ve kategori kapsamında görüşmelerden ve gözlemlerden doğrudan alıntılar yapılarak açıklanmaktadır.

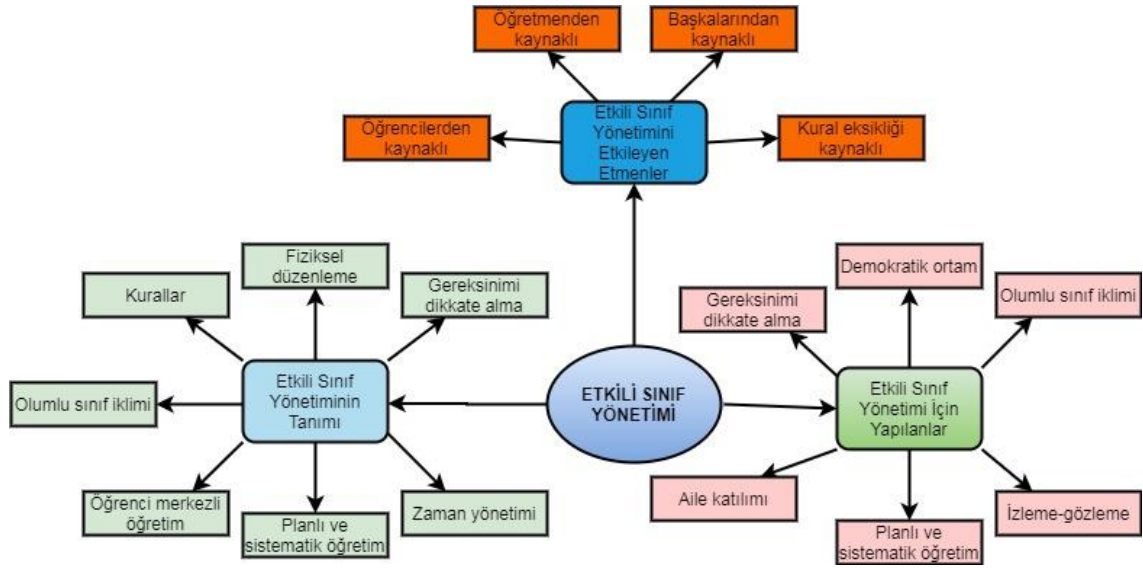
3.1.1. Etkili Sınıf Yönetimi

Yapılan görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen ilk bulgu, etkili sınıf yönetimidir. Aşağıda, etkili sınıf yönetimi bağlamında müdahale öncesinde öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde tekrarlanan sözcük sıklığına dayalı olarak gerçekleştirilen sözcük bulutu analiz sonuçları Şekil 3.3’te gösterilmektedir.

Etkili sınıf yönetimi teması bağlamında tekrarlanan sözcük sıklığına dayalı olarak gerçekleştirilen sözcük bulutu analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin “kurallar, öğrenci, sınıf, ortam, ihtiyaç ve dinleme” sözcüklerini daha fazla tekrarladıkları görülmektedir. Sözcük bulutu analizinde öğretmenler etkili sınıf yönetiminde, öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda kurallar belirleyip sınıf içi düzenlemeler yapmanın önemli olduğuna değinmişlerdir.



Şekil 3.3. Etkili sınıf yönetimi temasına ilişkin sözcük bulutu



Şekil 3.4. Etkili sınıf yönetimine ilişkin kategoriler ve alt kategoriler

Etkili sınıf yönetimi teması kapsamında ulaşılan; (a) etkili sınıf yönetiminin tanımı, (b) etkili sınıf yönetimini etkileyen etmenler ve (c) etkili sınıf yönetimi için yapılanlar olmak üzere toplam üç kategori ve 17 alt kategori ise Şekil 3.4’te yer almaktadır.

3.1.1.1. Etkili sınıf yönetiminin tanımı

Öğretmenler etkili sınıf yönetimini tanımlarken; öğrenci gereksinim ve özelliklerini dikkate alma, fiziksel düzenleme yapma, kuralları belirleme ve uygulama, olumlu sınıf iklimi geliştirme/oluşturma, öğrenci merkezli öğretim yürütme, planlı ve sistematik öğretim yapma ve zamanı verimli kullanma konularına değinmişlerdir.

3.1.1.1.1. Öğrenci gereksinim ve özelliklerini dikkate alma

Öğretmenler etkili sınıf yönetiminin tanımını yaparken öğrencilerin gereksinimlerini ve özelliklerini dikkate almanın önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu konudaki görüşlerini

“Bence eee sınıfını, öğrencini, etrafı, fiziksel koşulları tanıyıp ona göre sınıf yönetimi tekniklerini belirlemektir.” [Katılımcı 1 (K₁), Sayfa 2 (S₂)]; “Bunu ben 15-20 sene önce duymuştum müfettişten. Çünkü öğrenciler sizde de öyledir, sizi yönlendirirler ya, ihtiyacı olanlarını sorarlar.” (K₃, S₂₉)

şeklinde ifade etmişlerdir.

3.1.1.1.2. Fiziksel düzenleme yapma

Öğretmenler kendilerine göre etkili sınıf yönetiminin tanımını yaparken fiziksel düzenleme yapmadan söz etmişlerdir. Öğretmenlerden biri bu görüşünü

“Etkili sınıf yöntemi öncelikle sınıfını tanıyıp uygun hale getirmektedir bence. Eee sınıfını, öğrencini etrafı fiziksel koşulları tanıyıp ona göre sınıf yönetimini tekniklerini belirlemektir.” (K₁, S₂); “Etkili sınıf yönetimi. Etkili sınıf yönetimi deyince, ilk önce benim aklıma sınıf düzeni geliyor” (K₅, S₁₄)

cümleleriyle aktarmıştır.

3.1.1.1.3. Kurallar belirleme ve kullanma

Öğretmenler kurallar belirleme ve bu kuralları kullanmanın etkili sınıf yönetiminin önemli bir parçası olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler kurallarla ilgili görüşlerini

“Etkili sınıf yönetimi deyince, ilk önce benim aklıma sınıf düzeni ve sınıf kuralları geliyor. Bunların tabii önceden çocuklara aktarılmış olması gerekir. Sınıf kurallarını, okul kurallarını çocuklara aktarabilirsek ve bunların geçerliğini çocuklara öğretebilirsek, çocuk da ona göre uygulama yapacaktır” (K₅, S₁₄); “Bir kere sınıf yönetiminde bence ilk önce, kurallar net olmak zorunda. Yani çocuklarla beraber gerekirse bu kurallar yapılmalı, sene başından itibaren ve bu kurallarda bir istikrar söz konusu olmalı” (K₆, S₇₈)

sözleriyle ifade etmişlerdir.

3.1.1.1.4. Olumlu sınıf iklimi oluşturma

Öğretmenler etkili sınıf yönetiminin bileşenlerinden biri olarak olumlu sınıf iklimi oluşturmaya saymışlar ve tanımda bu bileşenden söz etmişlerdir. Öğretmenler etkili sınıf yönetimi açısından olumlu sınıf iklimi oluşturmaya

“Temel ilkesi kesinlikle, bir huzur ortamı, disiplin ortamıdır. Bunun bağlamında mutlaka saygı, sevgi ve ilgi” (K₁, S₁); “Öğretmenin sınıftaki öğrencilere yaklaşımı, ders üzerinde dinletilmesi, etkinliği çocukları sıkmadan 40 dakikayı verimli bir şekilde geçirmek” (K₂, S₄₆)

diyerek açıklamaya çalışmışlardır.

3.1.1.1.5. Öğrenci merkezli öğretim yürütme

Öğretmenler etkili sınıf yönetimine ilişkin yaptıkları tanımda, öğrenci merkezli öğretim yürütmeye değinmişlerdir. Öğretmenler görüşlerini

“Şimdi hocam sınıf yönetimi deyince, ilk önce aklımıza öğrenci merkezli bir sınıf geliyor. Sadece biz onlara rehberiz. Öğrenmek istedikleri şeyin rehberliğini yapıyoruz. Öğrenci merkezli çalıştığımız zaman da zaten sınıf yönetimi kendiliğinden gelişmiş oluyor” (K₄, S₆₃);

“Etkili sınıf yönetimi bence, öğretmenden ziyade öğrencilerin aktif olduğu, ama öğretmenin sadece bir rehber konumunda olduğu sınıf yönetimi şeklidir. Öğrenciler aktif olacak ama öğretmen yeri geldiğinde müdahale edecek” (K₆, S₇₇)

cümleleriyle ifade etmişlerdir.

3.1.1.1.6. Planlı ve sistematik öğretim yapma

Öğretmenler planlı ve sistematik öğretim yapmanın, etkili sınıf yönetiminin tanımında yer alan temel bileşenlerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen kendince etkili sınıf yönetimini tanımlamak için

“..şimdi her öğrencinin farklı öğrenme şekli olduğunu düşünerek işitsel görsel yani her tür şekilde her çocuğun anlayabileceği şekilde ders anlatmak birden çok sistem kullanmak” (K₂, S₄₆); “Türkiye’de Cumhuriyet’in temel ilkeleri doğrultusunda, bize verilen müfredat çerçevesinde, öğrencinin bizi yönlendirmesi ile çocuklara bir şeyleri öğretmek” (K₃, S₂₉)

cümlesini kullanmıştır.

3.1.1.1.7. Zamanı verimli kullanma

Öğretmenler etkili sınıf yönetimini tanımlamada son olarak zamanı verimli kullanmaya vurgu yapmışlar ve bir öğretmen bunu

“Öğretmenin ... 40 dakikayı verimli bir şekilde geçirmesi” (K₂, S₄₆)

sözleriyle ifade etmiştir.

3.1.1.2. Sınıf yönetimini etkileyen etmenler

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin yanı sıra araştırmacının yaptığı sınıf içi gözlemlere dayalı olarak sınıf yönetimini etkileyen etmenler kategorisi ve bu kategori kapsamında; öğrenciden kaynaklı etmenler, öğretmenden kaynaklı etmenler, başkalarından kaynaklı etmenler ve kuralların eksikliğinden kaynaklı etmenler alt kategorileri ortaya çıkmıştır.

3.1.1.2.1. Öğrencilerden kaynaklı etmenler

Yapılan gözlemlerde, öğrencilerin ders sırasında sürekli öğretmene şikâyetle bulundukları ve bu durumun da hem zaman yönetimini hem de sınıf yönetimini olumsuz etkilediği dikkat çekmiştir. Araştırmacı yaptığı gözlemlerde, öğrencilerden kaynaklı olarak sınıf yönetimini etkileyen etmenleri açıklamak için

“Çocuklar ‘öğretmenim H... cips yiyor’ dediler. Öğretmen ‘neden şikâyet etmeyi bu kadar seviyorsunuz’ dedi.” [Gözlem 8 (GZ₈), Sayfa 35 (S₃₅)] “Öğretmen içeri girer girmez öğrenciler teneffüste yaşadıklarını öğretmene şikâyet etmeye başladılar. Öğretmen, ‘dersin 10 dakikası sizin şikayetlerinizle geçiyor artık dinlemeyeceğim’ dedi” (GZ₁₂, S₅₃)

ifadelerini kullanmıştır.

3.1.1.2.2. Öğretmenden kaynaklı etmenler

Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin ders sırasında; sınıftan çıktıkları, telefon ve bilgisayar gibi araçlarla ilgilendikleri, farkında olmadan öğrencilerin olumsuz davranışlarını pekiştirdikleri, pekiştireç kullanmayı tercih etmedikleri, zaman yönetiminde zorlandıkları ve bazen tutarlılıklarını kaybettikleri gözlenmiştir. Araştırmacı gözlem notlarında

“Öğretmen telefonla konuşuyor, çocuklar çok gürültü yaptığı için öğretmen dışarı çıktı.” (GZ₆, S₂₄); “Öğretmen derse başlarken ‘Ders hayat bilgisi’ dedi ve öğrencilerden hayat bilgisi kitaplarını çıkarmalarını istedi, yaklaşık 10 dakika sonra çocuklara matematik problemi yazdırıp bu problemi çözmelerini söyledi.” (GZ₁₅, S₇₁); “Çocuklar hep bir ağızdan konuşuyor. Öğretmen, ‘Teşekkür ederim çocuklar kendinizi alkışlayın’ diyerek çocukların hep bir ağızdan konuşma davranışını (problem davranış) alkışlattı. Çocuklar da alkışladı.” (GZ₂₂, S₁₁₀)

cümlelerine yer vermiştir.

3.1.1.2.3. Başkalarından kaynaklı etmenler

Yapılan gözlemler sonucunda ders sırasında sınıfa dışarıdan girip çıkanlar olduğu görülmüştür. Araştırmacı başkalarından kaynaklı olarak sınıf yönetimini olumsuz etkileyen etmenleri gözlem notlarında

“Okulun hizmetli personeli (H Bey) içeri girdi ve dışarıdan bir şey isteyip istemediklerini sordu. Kimse bir şey istemeyince H Bey, ‘ben gidiyorum’ diyerek sınıftan çıktı” (GZ₂, S₃); “... Tam o sırada güzel sanatlar öğretmeni içeri girdi ve sınıf öğretmenine üç gün gelmeyeceğini söyledi. ... dedi ve gitti” (GZ₃, S₈); “M Hanım içeri girdi. Elinde para vardı. Bir şeyler alacakmış, öğretmene verdi ve çıktı” (GZ₅, S₁₉)

ifadelerine yer vererek açıklamıştır.

3.1.1.2.4. Kuralların eksikliğinden kaynaklı etmenler

Yapılan gözlemlerde sınıfların çoğunda kurallar olmadığı ya da var olan kuralların olumsuz ifadelerle yazıldığı görülmüştür. Araştırmacı bu alt kategoriye ilişkin gözlemlerini

“Bu sınıfta da sınıf kuralları yok ve öğrenciler söz isterken parmak kaldırıp ‘Öğretmenim, öğretmenim!’ diye bağıyorlar” (GZ₁₉, S₉₄); “Panonun üst kısmında 12 tane kural var.

Kuralların dördü olumsuz, sekizi ise olumlu ifadelerle yazılmıştır” (GZ₂₇, S₁₂₅)

cümleleriyle belirtmiştir.

3.1.1.3. Etkili sınıf yönetimi için yapılanlar

Öğretmenler etkili sınıf yönetimi için yaptıkları kapsamında; öğrencilerin gereksinim ve özelliklerini göz önünde bulundurma, demokratik bir ortam oluşturma, olumlu sınıf iklimi (ilişkiler) oluşturma, planlı ve sistematik öğretim yapma, ilerlemeyi izleme ve aile katılımını sağlama konularına değinmişlerdir.

3.1.1.3.1. Öğrencilerin gereksinim ve özelliklerini göz önünde bulundurma

Öğretmenler, etkili sınıf yönetimi gerçekleştirmek üzere öğrencilerin gereksinim ve özelliklerini göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu görüşlerini

“Şimdi her öğrencinin farklı öğrenme şekli olduğunu düşünerek, işitsel, görsel, yani her şekilde her çocuğun anlayabileceği şekilde. Bir şeyi okuyarak anlatamadım mı, dinletirim. Dinleterek anlatamadıysam hareketlerle, hareketlerle yoksa, oyunlarla. Her türlü şekilde yani hepsini denerim” (K₂, S₄₆); “Şimdi yeni kuşak olduğu için, etkinliklerle. Yeni kuşak dediğimiz, daha çok bireysel egosu yüksek olduğu için daha çok etkinliklerle olaya gitmeye çalışıyorum” (K₃, S₂₉)

sözleriyle dile getirmişlerdir.

3.1.1.3.2. Demokratik bir ortam oluşturma

Öğretmenler etkili sınıf yönetimi için demokratik bir sınıf ortamı oluşturdıklarını vurgulamışlar ve bir öğretmen bunu

“Öncelikle çocukları iyi bir gözlemleyip çocuklarla birlikte bazı temel kuralları oluşturuyorum. Onların da tabii ki de çok sınırlarına girmeden, onların da benim çok fazla sınırlarıma girmesine müsaade etmeden ... kuralları birlikte oluşturuyorum. Onların da söz hakkı, söz sahibi olmasına izin veriyorum” (K₁, S₁)

diyerek ifade etmiştir.

3.1.1.3.3. Olumlu sınıf iklimi (ilişkiler) oluşturma

Öğretmenler sınıflarında olumlu bir iklim oluşturarak etkili sınıf yönetimini gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri bu konuya yönelik görüşlerini “Etkili sınıf yönetiminde ben öncelikle öğrencilerin öğretmeni sevmesini sağlıyorum. Sevdiği için de saygı gösteriyor. Hani sevmeden saygı göstermek diye bir şey olamaz. İlk önce öğretmen kendini sevdirecek, saydıracak, ondan sonra bir şeyler başlıyor” (K₆, S₇₈) şeklinde ifade etmiştir.

3.1.1.3.4. Planlı ve sistematik öğretim yapma

Öğretmenler etkili sınıf yönetimini sağlamak için planlı ve sistematik öğretim yaptıklarını

“Hani her çocuğu etkin bir şekilde derse katmaya çalışıyorum. Hani söylediğim cümleyi tekrar etmek, soru sormak, baştan sona cevaplamak bir sürü teknikleri kullanıyoruz.” (K₃, S₂₉); “İlk önce derse ön hazırlıklı geliyorum. Materyalimin hazır olması gerekiyor ki, kendimin o konuya hâkim olması gerekiyor ki, konuda ne kadar etkin olursam öğrencilere de o derece faydalı oluyorum” (K₄, S₆₄)

örnekleriyle dile getirmişlerdir.

3.1.1.3.5. İlerlemeyi izleme

Öğretmenler etkili sınıf yönetimi için yaptıklarından birinin de öğrencilerin ilerlemelerini izleme olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri bu görüşünü

“Daha çok sorularla, yaptığım izlenimlerle, gözlemlerle ve sunumlarla onları değerlendiriyorum” (K₄, S₆₄)

sözleriyle ifade etmiştir.

3.1.1.3.6. Aile katılımını sağlama

Öğretmenlerden biri, etkili sınıf yönetimi için aile katılımı sağladığını,

“Velilerimle görüşüyorum. Beraber neler yapabileceğimizi veli toplantılarında veya birebir görüşmelerde ya da aile ziyaretlerinde bunları konuşuyoruz. Bu şekilde etkili sınıf yönetimi olduğunu düşünüyorum” (K₅, S₁₄₋₁₅)

cümlesiyle dile getirmiştir.

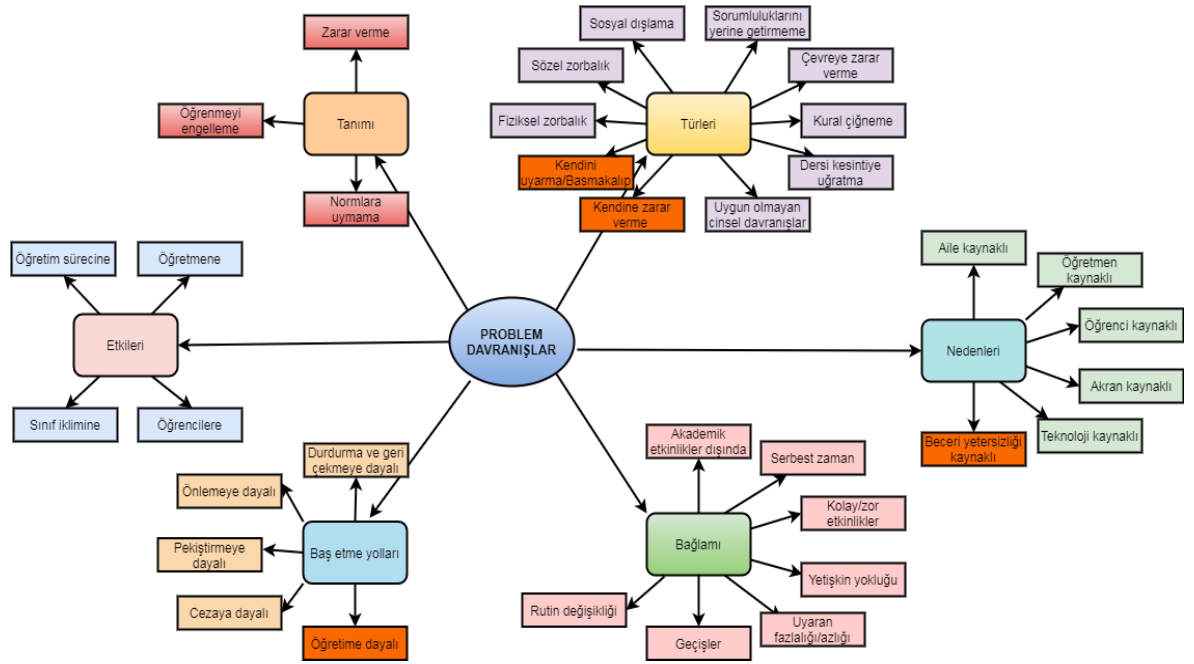
3.1.2. Problem Davranışlar

Müdahale öncesi gerçekleştirilen görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen ikinci bulgu, problem davranışlardır. Görüşmelerde tekrarlanan sözcük sıklığına dayalı olarak gerçekleştirilen sözcük bulutu analizinde ortaya çıkan sözcüklere Şekil 3.5’te yer verilmiştir.

Problem davranışlar teması bağlamında gerçekleştirilen sözcük bulutu analizi incelendiğinde, öğretmenlerin “Aile, ders, konuşma, davranış, vurma, arkadaş, bozan, sınıf, küfür, teneffüs ve bağırma” sözcüklerini daha çok tekrarladıkları görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerin, teneffüste arkadaşına vurma ve küfür etme, ders sırasında bağırma, konuşma ve sınıf düzenini bozma gibi problem davranışlar sergilediklerini ve bu problem davranışların daha çok aile kaynaklı olduklarını vurgulamışlardır.



Şekil 3.5. *Etkili sınıf yönetimi temasına ilişkin sözcük bulutu*



Şekil 3.6. Problem davranışlara ilişkin kategoriler ve alt kategoriler

Problem davranışlar kapsamında; (a) problem davranışların tanımı, (b) problem davranışların türleri, (c) problem davranışların nedenleri, (d) problem davranışların ortaya çıkma bağlamı, (e) problem davranışların etkileri ve (f) problem davranışlarla baş etme yolları olmak üzere toplam altı kategori ve 35 alt kategoriye ulaşılmıştır (Şekil 3.6).

3.1.2.1. Problem davranışların tanımı

Öğretmenler zarar veren, öğrenmeyi engelleyen ve normlara uymayan davranışları problem davranış olarak tanımlamışlar, yaptıkları tanımlar doğrultusunda da bu üç alt kategori ortaya çıkmıştır.

3.1.2.1.1. Zarar verme

Öğretmenler problem davranış tanımı yaparken; başkasına fiziksel olarak zarar verme, nesne fırlatarak çevreye zarar verme ya da sınıf atmosferini bozarak iklime zarar verme gibi örneklerle zarar vermeye vurgu yapmışlardır. Öğretmenler görüşlerini

“Bence problem davranış, sınıfın atmosferini bozmaktır. ...sınıf ortamında dikkat çekme ya da başka bir arkadaşına fiziksel ya da manevi bir zarar verebilme. Bunların hepsi bence problemlili davranıştır” (K₁, S₃); “Birbirine tebeşir fırlatabilir, bağırıp çağırabilir, koşturabilir, kafasını sıraya çarpabilir, buna benzer” (K₅, S₁₇)

örnekleriyle dile getirmişlerdir.

3.1.2.1.2. Öğrenmeyi engelleme

Öğretmenler, problem davranışları tanımlarken, dersi bölen ve öğrencilerin öğrenmesini engelleyen davranışları kastettiklerini

“Mesela C. devamlı kıpır kıpır, kıpır kıpır. Tam arkadaşları öğrenirken, son haftaya kadar dikkat dağıtıcı özelliğini kullandı” (K₃, S₃₁); “Sürekli işi gırgıra vurma, o dersi bölme” (K₄, S₆₅)

cümleleriyle ifade etmişlerdir.

3.1.2.1.3. Normalara uymama

Öğretmenler toplum tarafından kabul edilmeyen, geleneklere ve göreneklere uymayan, kaba konuşma gibi nezaket kurallarından uzak olan davranışları problem davranış olarak tanımlamış ve tanım kapsamında normlara uymayan davranışlardan söz ederken

“... veya arkadaşlar arasında bir mesela kaba konuşma. Kaba tabirlerle konuşma. Bunlar benim için hep problem oldu” (K₄, S₆₅); “Mesela diyelim, toplumsal olarak yazılı kanunlar var, bir de ne var örf, adet, gelenek-görenek var. Sözlü (yazılı) olmayan kurallar var işte. Bunlardan birinin içerisine girdiğinde, olumsuz olarak toplumca kabul edilmeyen ya da kanunlarca kabul edilmeyen bir davranış bence problem davranıştır” (K₅, S₁₅)

cümlelerini kullanmışlardır.

3.1.2.2. Problem davranışların türleri

Öğretmenlerin karşılaştıklarını söyledikleri ya da araştırmacının gözlem sırasında karşılaştığı problem davranışlar arasında; fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, sosyal dışlama (Duygusal zorbalık) davranışları, çevreye zarar verici davranışlar, kendini uyarma ve basmakalıp davranışlar, kendine zarar verici davranışlar, uygun olmayan cinsel davranışlar, dersi kesintiye uğraticı davranışlar, okul/sınıf kurallarını çiğneme ve sorumluluklarını yerine getirmeme yer almıştır.

3.1.2.2.1. Fiziksel zorbalık

Problem davranışların türlerine ilişkin öğretmen görüşmelerinde ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde öne çıkan problem davranışlardan biri fiziksel zorbalık olmuştur. Öğretmenler fiziksel zorbalık olarak sayılabilecek davranışları anlatırken

“En büyük problem davranış çocukların birbirine vurması. Evet eee bu da hani şey kaynaklı değil, psikolojik sıkıntı değil daha çok etrafta gördüğü, annesinden, babasından, abisinden

gördüğü davranışlar. Burada tekrar etmesi, kendinden daha küçük zayıf bir karakter bulduğunda onun üzerine devamlı şiddet uygulaması” (K₁, S₄); “A. Suriyeli olduğu için itilmiş gözüyle bakıyor kendine. Hırslanarak, arkadaşlarına vurarak ilgi çekmeye çalışıyor” (K₃, S₃₁); “Bir öğrencimin arkadaşını yanlış bir davranışından dolayı yere yatırıp yüzüne bastırarak, böyle yüzüne vurması, kafasına vurması, beni çok üzdü. Anneyi de çok üzdü” (K₄, S₆₅) örneklerini kullanmışlardır. Araştırmacı ise gözlem notlarında “E, ile Ş. kavga ediyor” (GZ₇, S₃₁); “Y. içeri girip O.’nun boğazını sıkı ve ‘Niye tutuyorsun’ dedi” (GZ₃₃, S₁₄₁)

ifadelerine yer vererek fiziksel zorbalık kapsamına giren davranışları örneklemiştir.

3.1.2.2.2. Sözel zorbalık

Hem öğretmenlerle yapılan görüşmeler hem de araştırmacının gözlemleri sözel zorbalık olarak sınıflanabilecek çok sayıda problem davranışın varlığını ortaya koymuştur. Öğretmenler

“Hani problem davranış diyorum ya, benim için... Hani geliyor evde küfür mesela G. bizim evde küfrediliyor dedi birkaç kere arkadaşına söylemiş” (K₃, S₄₂) “Yani bu fiziksel de olabilir, sözel de olabilir. Küfür etmiştir” (K₅, S₁₉) sözleriyle bu problem davranışları örneklendirirken; araştırmacı ise gözlemlerinde “B. sırtını tuttu, yüzünü ekşitti. Y. ‘ne oluyor mal ya’ dedi.” (GZ₂₃, S₁₁₆); “Öğretmen H.’ye ‘neden bu kadar yanlış yaptın’ dedi. A. ‘kafası basmadığı için’ dedi” (GZ₂₀, S₁₀₁)

ifadelerine yer vermiştir.

3.1.2.2.3. Sosyal dışlama davranışları

Zorbalık kapsamında ele alınan sosyal dışlama davranışları öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ve araştırmacı gözlemlerinde ortaya çıkan diğer bir problem davranış türü olmuştur. Öğretmenler sosyal dışlama davranışlarını anlatırken

“Mesela yine Suriyeli öğrenciden bahsedeceğim. Arkadaşları tarafından dışlanmış olduğunu hissediyor” (K₄, S₆₉); “Çocuklar yani üstlerine vazife olmayan şeylerde bile ... sürekli gözü arkada mesela. Dönüp dönüp ona bakıyor. Şunu yaptı bana, anında şikâyet yani. Bu çocuğun ben dışlandığını düşünüyorum” (K₆, S₈₃); örneklerini kullanmışlardır. Araştırmacı ise gözlemlerinde bu davranıştan “Ş. ile N. konuşuyorlar. Ş. ‘Bugün birlikte yemek yiyelim mi? B.’nin ablası, bizimle yemesin ben ondan nefret ediyorum’ dedi” (GZ₉, S₄₂); “T. A.’nın yanına geldi ve ‘mal’ diyerek onunla dalga geçti. A. T.yi itti.” (GZ₂₃, S₁₁₁)

örnekleriyle dile getirmiştir.

3.1.2.2.4. Çevreye zarar verici davranışlar

Yapılan görüşmelerde öğretmenler problem davranışların türlerine örnek olarak çevreye zarar vermeyi vurgulamış, sınıf içi gözlemler sırasında da araştırmacı bu tür davranışlarla karşılaşmıştır. Öğretmenlerden biri bu problem davranışı

“Sınıfa girdiğinde de arkadaşlarının montlarını yere atıp çiğnetip, ondan sonra kendi montunu attığını gördüm. Yani sırf arkadaşlarının yaşattığı sıkıntıdan dolayı öfkesini o şekilde gideriyor.” (K4, S₆₉) örneğiyle; araştırmacı ise “C. ayağıyla sıraya basıyor. C. bir ayağını sıraya koymuş şekilde masanın yanında defterine tahtadakileri yazıyor.” (GZ₁₂, S₅₆)

ifadesiyle anlatmıştır.

3.1.2.2.5. Kendini uyarma ve basmakalıp davranışlar

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde ortaya çıkan problem davranış türlerinden biri kendini uyarma ve basmakalıp davranışlardır. Araştırmacı gözlem notlarında

“Çocuklar içeri girdi. E. geldi. Tahtanın önünde kendi etrafında bir tur döndü. Sonra elini yumruk yaparak yanağına üst üste pat, pat, pat vurdu. Sonra montunu çıkarıp askıya astı. E. peteği iki eliyle tutup yere oturdu ve hızlı bir şekilde arkaya, öne gidip geldi.” (GZ₇, S₂₉); “Diğer öğrenciler okuma parçasını sessizce takip ediyorlar. E. başını masaya koymuş ve başparmağını emiyor” (GZ₈, S₃₅)

ifadelerine yer vermiştir.

3.1.2.2.6. Kendine zarar verici davranışlar

Araştırmacı gözlemler sırasında problem davranış türlerinden biri olan kendine zarar verici davranışlar gözlediğini,

“E. kalktı eliyle alınına iki defa vurdu” ve “E. defteri alıp birkaç defa yüzüne vurdu ve çantasına koydu” (GZ₇, S₃₁)

cümlelerini kullanarak aktarmıştır.

3.1.2.2.7. Uygun olmayan cinsel davranışlar

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ve araştırmacı gözlemlerinde diğer bir problem davranış türü ise uygun olmayan cinsel davranışlardır. Öğretmenlerden biri bu problem davranışa ilişkin

“Benim sınıfımdaki öğrencilerin cinsel dürtülerinden ya da erken olgunlaşmasından dolayı çıkardığı sesler gibi cinsel içerikli bazı davranışlar var hocam.” (K4, S₇₃₋₇₄)

sözleriyle dile getirmiştir.

3.1.2.2.8. Dersi kesintiye uğraticı davranışlar

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler ve araştırmacı gözlemlerinde sıkça ortaya çıkan problem davranışlardan bir diğeri, dersi kesintiye uğraticı davranışlardır.

Öğretmenler dersi kesintiye uğraticı davranışlarla karşılaştıklarını

“Dersin dışında alakasız konularda konuşma olayı daha fazladır” (K₂, S₄₈); “Çocuk ne yapıyor? Dışarıda oynuyor oynuyor, derse giriyor, dersin ortasında tuvalet ihtiyacı geliyor. ‘Öğretmenim ben tuvalete gidebilir miyim?’ diye soruyor. ... arkasından 10 kişi daha ‘Öğretmenim ben de gidebilir miyim?’ diyor.” (K₅, S₁₆) cümleleriyle ifade etmişlerdir. Araştırmacı ise gözlemlediklerini “Y. ders anlatırken diğer çocuklar başka şeylerle ilgileniyorlar. A. ve M. ellerindeki yapıştırıcı ile oynuyorlar. E.’nin elinde mıknaş var. A. ise bilekliği ile oynuyor” (GZ₁₄, S₆₈)

diyerek not etmiştir.

3.1.2.2.9. Okul/sınıf kurallarını çiğneme

Hem öğretmenlerle yapılan görüşmelerde hem de araştırmacının gerçekleştirdiği gözlemlerde okul/sınıf kurallarını çiğnemenin sıklıkla ortaya çıkan problem davranışlardan biri olduğu gözlenmiştir. Öğretmenler bu problem davranışı

“Çocuk kaçan futbol topunu, bahçenin korkuluklarından atlayıp dışarıdan alıp geliyor. Evet, bizim burada trafik yok ama olmayacak diye de bir şey değil.” (K₃, S₃₄); “Çocuk törene gelmiyor ya da tören bitti, törenden sonra geliyor. Bu mesela bence bir problem davranıştır. Ne oluyor burada, okul kurallarına uyulmuyor” (K₅, S₁₅) sözleriyle dile getirmişlerdir. Araştırmacı ise gerçekleştirdiği gözlemlerde ortaya çıkan problem davranışları “G. sırasında bağdaş kurarak oturuyor. G. dizlerinin üzerinde oturuyor. Y. ve C. ise ayakları ile sıraya basarak oturuyorlar.” (GZ₁₂, S₅₈); “Sınıfta sınav var. T. yan tarafında oturan İ.’nin kağıdına bakıyor. E. kalem almak için kalkıp önünde oturan Y.’nin kağıdına baktı. Y. kalkıp öğretmenin yanına gidince E. onun kağıdına baktı. Y. gelip kağıdını aldı. E. şimdi gidip A.’nin kağıdına baktı” (GZ₂₀, S₁₀₀)

ifadelerine yer vermiştir.

3.1.2.2.10. Sorumluluklarını yerine getirmeme

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirmemeleri problem davranış türlerinden biri olarak ifade edilmiştir. Bu problem davranış gözlemler sırasında araştırmacı tarafından da gözlenmiştir. Öğretmenler bu davranışı dile getirirken

“Mesela nasıl diyeyim ödevini yapmıyor, sorumluluklarını yerine getirmiyor.” (K₂, S₅₈); “Y. bir evin prensesi, iki ailenin prensesi olduğu için çalışmamakta direniyor.” (K₃, S₃₁) sözlerini kullanmıştır. Araştırmacı ise gözlemlerinde “A. makası olmadığı için sınıfın içinde dolanıyor. Makası olmayan diğer çocuklar da makası olan çocuklardan makas alıyor” (GZ₁₉, S₉₅); “Bu ders İngilizce dersi. İngilizce öğretmeni geldi ve çocuklara ‘Ödevlerinizi yaptınız mı?’ diye sordu. Çocukların birçoğu ödevini yapmamış” (GZ₂₇, S₁₂₆)

şeklinde ifadelere yer vermiştir.

3.1.2.3. Problem davranışların nedenleri

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemler kapsamında; öğrenci kaynaklı nedenler, öğretmen kaynaklı nedenler, aile kaynaklı nedenler, akran kaynaklı nedenler, iletişim kaynaklı nedenler, beceri eksikliği kaynaklı nedenler ve diğer nedenler problem davranışların nedenleri arasında gösterilmiştir.

3.1.2.3.1. Öğrenci kaynaklı nedenler

Öğretmenler, problem davranışların nedenlerinden birinin öğrencilerden kaynaklı nedenler olduğunu belirtmiş, bu kapsamda öğrencilerin farklılıkları, yetersizlikleri ve iletişim eksiklikleri gibi özelliklerine vurgu yapmışlardır. Öğretmenler problem davranışların öğrenciden kaynaklı nedenlere ilişkin görüşlerini

“A. sataşılıyor dikkat çekebilmek için, iletişim kurabilmek için. A. farklı bir çocuk.” (K₃, S₄₂); “Yani şimdi kişisel olarak, yani doğumdan gelen bir problem davranış ... mesela bizim Z. var ya o rahatsız. Yetersiz gelişim bozukluğu, YGB olarak geçiyor tanısı. Buna bir şey diyemeyiz. Yani bu zihinsel olarak tabi bir rahatsızlığı var. Çocuk iletişim kuramadığı için neyin doğru olduğunu, neyin yanlış olduğunu bilmediğimden dolayı veya muhakeme yürütemediğinden dolayı mesela masaya vurmalar, işte kafasına göre sınıftan çıkıp gitmeler, ayakkabısını ve çoraplarını çıkarmalar gibi problem davranışlar sergileyebiliyor” (K₅, S₁₈)

diye ifade etmişlerdir.

3.1.2.3.2. Öğretmen kaynaklı nedenler

Öğretmenler problem davranışların nedenleri arasında öğretmenden kaynaklı nedenleri de saymışlardır. Öğretmenler kendilerinden kaynaklanan nedenleri

“Ben çok bağıryorum biliyorsunuz. Dersi yüksek sesle anlatıyorum. Öğrenciyi devamlı uyardığım için çocukta kitlenme de olabiliyor. ... Hani öğrenme odaklı olunca, öğretecem öğretecem diye ben öğrencileri de kitlediğimi biliyorum” (K₃, S₃₃); “Birincisi aile dedim,

ikincisi öğretmenin sınıftaki hakimiyetsizliğidir” (K₄, S₇₀); “Bizde öğretmenler maalesef sürekli bağıyor, çağırıyor. O şekilde biz çocuklara etkin olmaya çalışıyoruz veya kendimizi kabul ettirmeye çalışıyoruz” (K₆, S₇₈₋₇₉)

diyerek açıklamışlardır.

3.1.2.3.3. Aile kaynaklı nedenler

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenler problem davranışların aileden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmenler görüşlerini

“Kesinlikle aileden. Hele hele erkek çocuklarda sanki gurur kaynağıymış gibi, onu yaparsan daha bir erkek, daha bir şey. Yani çocuk hiç mahsur görmüyor. Rahatlıkla küfredebiliyor” (K₂, S₅₄₋₅₅); “Aileden ve çocuktan ileri gelen şeyler genelde. Aile kaynaklı olmuş oluyor herhalde benim sınıftakiler” (K₃, S₃₁); “Eğer aile içinde baba anneye kızılıyorsa, anne çocuğa yani diğer çocuklarına şiddet uyguluyorsa, o çocuk da gelip burada aileden gördüğünü uygulamaya çalışabilir ve de çalışıyor” (K₅, S₁₇)

cümleleriyle dile getirmişlerdir.

3.1.2.3.4. Akran kaynaklı nedenler

Öğretmenler kendileriyle yapılan görüşmelerde, problem davranışların nedenlerinden birinin de akranlar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu konudaki görüşlerini

“Bir de yine arkadaşların birbirlerine olumsuz davranışlarında çocuklar çabuk etkileniyorlar ya böyle olumsuz davranışta. Arkadaşların birbirlerinin olumsuz davranışlarından etkilenmedir” (K₄, S₇₀); “Diğer bir etken, çevresel faktörler. Arkadaş çevresi diğer bir faktör o olumsuz problem davranışların ortaya çıkmasında” (K₅, S₁₇)

cümleleriyle dile getirmişlerdir.

3.1.2.3.5. Beceri yetersizliği kaynaklı nedenler

Öğretmenler problem davranışların nedenlerinden birinin beceri yetersizliği olduğunu söylemişler ve öğrencilerin iletişim, sosyal ve öz bakım becerilerindeki yetersizlikleri nedeniyle çeşitli problem davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmen iletişim becerilerindeki yetersizlik nedeniyle sergilenen problem davranışları

“Arkadaşlarına vurarak ilgi çekmeye çalışıyor” (K₃, S₃₁) cümlesiyle örneklendirmiştir. Araştırmacı da yaptığı gözlemler sırasında öğrencilerin öz bakım becerilerindeki yetersizlikleri nedeniyle sergiledikleri problem davranışları “B. burnunu koluna sildi” (GZ₁, S₁); “A. sırasını yan çevirmiş ve burnunu karıştırarak oturuyordu” (GZ₂₃, S₁₁₅) şeklinde;

sosyal becerilerindeki yetersizlikleri nedeniyle sergiledikleri problem davranışları “H. öğretmenin yanına geldiğinde sırasını beklemedi. ‘Öğretmenim’ diyerek izin almadan öğretmenin dikkatini çekti ve söyleyeceğini söyleyip gitti.” (GZ₇, S₃₂); “A. öğretmenden izin almadan gidip öğretmenin dolabını açtı ve boya kalem aradı. Sarı boya kalem buldu ve gidip ucunu açtı” (GZ₂₆, S₁₂₃)

şeklinde gözlem notları arasına yazmıştır.

3.1.2.3.6. Teknoloji kaynaklı nedenler

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan problem davranış nedenlerinden sonuncusu, teknoloji kaynaklı nedenlerdir. Öğretmenler teknolojik cihazlara gönderme yaparak bu konuya ilişkin görüşlerini

“İzlediklerinin etkisinde. Mesela şeyi izliyorlar ... Ç. diye bir dizi var. Erkek çocuklarını fazlasıyla etkiliyor” (K₄, S₆₅) “Diğer bir faktör o olumsuz problem davranışların ortaya çıkmasında, günümüzde biliyorsunuz medya en önemlisi. İşte bu internet bağımlılığı, bilgisayar bağımlılığı, televizyon bağımlılığı, orada şiddete yönelik eğer filmleri izliyorlarsa, onlardan çocuklar etkileniyorlar” (K₅, S₁₇)

sözleriyle dile getirmişlerdir.

3.1.2.4. Problem davranışların ortaya çıkma bağlamı

Öğretmenlerin problem davranışların hangi bağlamlarda ortaya çıktığı sorusuna verdikleri yanıtlar kapsamında veriler analiz edildiğinde; akademik etkinlikler dışında, serbest zamanlarda, kolay ya da zor etkinliklerde, uyaran fazlalığı ya da eksikliğinde, geçişlerde, rutin değişikliğinde ve yetişkin gözetimi olmadığında gibi alt kategoriler elde edilmiştir.

3.1.2.4.1. Akademik etkinlikler dışında

Öğretmenler problem davranışların akademik etkinlikler dışındaki etkinliklerde ortaya çıktığını

“En sık ne zaman çıkıyor biliyor musunuz? Bir yere gideceğimiz zaman çok heyecanlanıyorlar. Bir tiyatroya gideceğimiz zaman o gün sınıfta inanılmaz bir enerji oluyor onlar da böyle yerinde duramıyorlar. Bir arkadaşının doğum gününe gidecekleri zaman ya da işte beden eğitimine çıkartacaktım da çıkarmadım sınıf içi oyunlar yapmak zorunda kaldım hava muhalefetiyle o onlarda. ... sınıfta artık önüne geçilmez bir davranış sergiliyorlar” (K₄, S₆₆) ve “Mesela bazen beden eğitimi dersine çıkarıyorsun çocuğu veya işte sosyal etkinlikler

gezilere gittiği zaman falan yani çocuk sınıf ortamında da yapabiliyor tabii bunu ama gene de teneffüs ve gezilerde oluyor bu.” (K₅, S₂₀)
cümleleriyle açıklamaya çalışmışlardır.

3.1.2.4.2. Serbest zamanlarda

Öğretmenler problem davranışların ortaya çıktığı bağlamlardan diğerinin serbest zamanlar olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu bağlamı anlatmak için

“Sorunlu davranış teneffüslerde ortaya çıkıyor. Daha çok başları boş kaldığı zaman diyebilirim kaba tabirle” (K₁, S₇); “Ne zaman çıkabiliyor? Uzun teneffüslerde olabiliyor. 20 dakikalık bir teneffüste olabiliyor” (K₄, S₇₀)

sözlerini kullanmışlardır.

3.1.2.4.3. Yetişkin gözetimi olmadığında

Öğretmenler problem davranışların sıklıkla yetişkin gözetiminin olmadığı bağlamlarda ortaya çıktığını söylemişlerdir. Öğretmenler bu bağlamı ifade etmek için

“Daha çok hani kendilerini bir büyüğün olmadığı daha rahat ifade edebilecekleri bir ortamda sıkıntılar doğuyor” (K₁, S₇); “Teneffüse çıktığımızda nöbetçi öğretmen öğrencinin arasında dolaşiyor. Öğrenci öğretmenin yanında bunu yapamıyor ama öğretmen de her öğrencinin başında bekleyemez. Çocuk fırsatını bulduğu anda, yani kendisinden daha güçlü öğretmeni görüyor orada öğretmenin ona kızacağını bildiği için o olumsuz davranışı sergilemiyor. Boşa çıktığı anda ... hemen kendini boş bulduğu anda o problem davranışı sergilemeye başlıyor” (K₅, S₁₉₋₂₀)

cümleleriyle dile getirmişlerdir.

3.1.2.4.4. Kolay ya da zor etkinliklerde

Öğretmenler, öğrencilerin problem davranışlarının kolay ya da zor olan etkinliklerde ortaya çıktığını belirtmiş ve bunu

“En sık bence çocuk sıkıldığı anlarda çıkıyor. Yani sıkıldığı anda bir şey bulamadığında yapacak bir şey bulamadığında kendince bir yaramazlık icat ediyor bence orada.” (K₆, S₈₀)
“Mesela zora geldiği zaman. Bir şeyle böyle çocuğun zoruna gittiği zaman. Mesela okula gitmeyeceğim, bunu rahatlıkla çocuk söyleyebiliyor” (K₂, S₅₀)

şeklinde ifade etmişlerdir.

3.1.2.4.5. Uyararı fazlalığı ya da eksikliğinde

Öğretmenler, problem davranışların uyarıların fazla ya da eksik olması durumunda ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Öğretmenler buna ilişkin açıklamalarını

“Çok uzun süre oturdularsa” (K₃, S₃₂); “Ne zaman hava çok güneşli ve hava sıcaksa bir diğeri ise konu ağırsa, seviyelerinin üstündeyse, anlamakta zorlandıkları mesela sizin girdiğinizde de gördüğünüz çocuk bayramları bir türlü algılayamıyor” (K₃, S₃₂) “En sık bence çocuk sıkıldığı anlarda çıkıyor. Yani sıkıldığı anda, bir şey bulamadığında, yapacak bir şey bulamadığında, kendince bir yaramazlık icat ediyor bence orada. Yoksa çocuk hep aktif tutulsa, ilgisini çekecek etkinlikler yapılsa hani bunları yapacak vakti olmayacak zaten” (K₆, S₈₀)

şeklinde yapmışlardır.

3.1.2.4.6. Geçişlerde

Öğretmenler problem davranışların ortaya çıktığı bağlamlardan söz ederken geçişlere vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerden biri bunu

“Teneffüslerden sonra. Teneffüs bitiyor, çocuk geziyor, ondan sonra mesela öğretmeni beklemeyi bilmiyor. Çocuk şimdi arada bir-iki dakikalık süre var. Bu iki dakikada öğretmen girecek içeriye, çocuk o iki dakikalık süre içerisinde birbirine tebeşir fırlatabilir” (K₅, S₁₇)

örneğiyle ortaya koymuştur.

3.1.2.4.7. Rutin değişiklinde

Öğretmenlerden biri problem davranışların rutin değişikliğinde ortaya çıktığını,

“Sıralar mesela, yerlerini değiştiriyorum ben. Çok büyük bir değişim olduysa bir hareketlenme oluyor” (K₃, S₃₂)

sözleriyle dile getirmiştir.

3.1.2.5. Problem davranışların etkileri

Öğretmenler, problem davranışların etkileri kapsamında problem davranışların; öğretmene etkileri, öğrencilere etkileri, sınıf iklimine etkileri ve öğretim sürecine etkileri konularına değinmişlerdir.

3.1.2.5.1. Öğretmene etkileri

Öğretmenler kendileriyle gerçekleştirilen görüşmelerde, problem davranışların öğretmenlere motivasyonu azaltma, konuşulanı kesip unutturma ve dikkati dağıtma gibi etkileri olduğu üzerinde durmuşlardır. Öğretmenler bu etkiyi

“Tabiki, tabiki düşürüyor. Yani sınıfa giriyorum, sorun yaşanmış ve çok yani sizi üzen bir şey. Benim de aynı şekilde sınıfta motivemi düşürüyor” (K₄, S₆₈); “Ben tekrar nerede kaldığımı unutuyorum, başa dönmek zorunda kalıyorum. Bu davranışı çözüyoruz. Tam frekansı yakalamışsınızdır güzel güzel giderken birden her şey darmadağın oluyor. Hadi bakalım davranış problemi ile uğraş” (K₆, S₈₁)

diyerek açıklamışlardır.

3.1.2.5.2. Öğrencilere etkileri

Öğretmenler problem davranışların öğrencilere duygusal baskı yaratma, motivasyonu düşürme ve dikkati dağıtma gibi etkileri olduğu yönündeki görüşlerini

“Yani problem davranışları yapan çocuklara yaptığınız ikazlar, uyarılar diğer çocukları da etkileyebiliyor. Diğer çocuklar alınabiliyor, üzülebiliyorlar ortamın gerginliğini çok iyi hissediyorlar. ... yani hiç sorunlu davranış olmayan çocukların da okula karşı bir fobisi olmasına sebebiyet verebiliyor. Çünkü ortamın gerginliği, atmosferin gerginliği diğer çocukları etkiliyor” (K₁, S₅); “Diğer öğrencilerin de aynı şekilde modu düşüyor. Yani o an için bazen o yaşanan sorunlara hala geri dönüp düşünebiliyorlar. Başka şeyle toparlamaya çalışıyorum, onların da öğrenme motivasyonunu düşürüyor” (K₄, S₆₇) ve “Dalga şeklinde ilerliyor zaten. ... Yani herkesi etkiliyor ister istemez” (K₆, S₈₁)

ifadeleriyle belirtmişlerdir.

3.1.2.5.3. Sınıf iklimine etkileri

Öğretmenler problem davranışların sınıf iklimini olumsuz yönde etkilediğini vurgulamış ve bir öğretmen bu konudaki görüşünü

“Sınıf dinamiğini mutlaka etkiliyor, olumsuz yönde etkiliyor. Çocukların bir kere öncelikle güven ortamını sarsıyor, huzurunu bozuyor” (K₁, S₅)

sözleriyle dile getirmiştir.

3.1.2.5.4. Öğretim sürecine etkileri

Öğretmenler problem davranışların etkilerinden bahsederken öğretim sürecini olumsuz etkilediğine ilişkin de görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler problem davranışların öğretim sürecine olumsuz etkilerini

“Öğretim sürecinde tabi ki olumlu bir atmosfer olmayınca, verimli bir öğretim de olmuyor” (K₁, S₅); “Arada da böyle şeyler olduğu zamanlar, ne yaparsınız, mecbur dikkat dağıldığı için tekrar toplama yoluna gidiyorsunuz” (K₂, S₅₃); “Bir yerde problem olduğunda bütün çocukların dikkati dağılıyor ... Dersin havası bozuluyor. Ben tekrar nerede kaldığımı unutuyorum, başa dönmek zorunda kalıyorum” (K₆, S₈₁)

sözleriyle ifade etmişlerdir.

3.1.2.6. Problem davranışlarla baş etme yolları

Görüşme ve gözlem verilerinin analizi sonucunda problem davranışlarla baş etme kategorisi kapsamında önlemeye dayalı teknikler, öğretime dayalı teknikler, pekiştirmeye dayalı teknikler, durdurmaya ve geri çekmeye dayalı teknikler ve cezaya dayalı teknikler alt kategorilerine ulaşılmıştır.

3.1.2.6.1. Önlemeye dayalı teknikler

Öğretmenler, kendileriyle yapılan görüşmelerde problem davranışlarla baş etmek üzere problem davranış ortaya çıkmadan önlemeye çalıştıklarını belirterek önlemeye dayalı teknikleri kullandıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler kullandıkları teknikleri açıklamak amacıyla

“Olası problem davranışları engellemek için mutlaka önce olası problem davranışı ortaya çıkaran, çocuğu iyi gözlemledikten sonra ona mutlaka sorumluluk veriyorum. Yani onun ilgi alanına yönelik sosyalleşebileceği bir alanda mesela eee evrak getirip götürme ya da bir şey olduğunda yardımcı olarak onu seçiyorum” (K₁, S₇); “Derslerdeki kazanımlar dahilinde, konularla bütünleşik olarak bu olumsuz davranışların neler olabileceğini, kuralları, önceden çocuklara biz anlatıyoruz” (K₅, S₂₁)

cümlelerini kullanmışlardır.

3.1.2.6.2. Öğretime dayalı teknikler

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmek üzere öğretime dayalı tekniklerden akran öğretimine yer verdikleri gözlenmiştir. Araştırmacı gözleminde

“Öğretmen A’ya ... ‘Şimdi yerine geç E. ile birlikte parçayı okuyun. E. seni çalıştırsın’ dedi”
(GZ₁₇, S₈₄)

cümlesine yer vermiştir.

3.1.2.6.3. *Pekiştirmeye dayalı teknikler*

Öğretmenler, problem davranışlarla baş etmek üzere pekiştireç kullandıklarını ve bu yolla problem davranışlarla baş etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler pekiştirmeye dayalı teknikleri kullandıklarını

“Ödüllendiririm veya hareketinin sözel olarak çok doğru olduğunu, böyle olması gerektiğini ve bunu kendisinin düşünmesinin güzel bir şey olduğunu gösteririm, ödüllendiririm” (K₂, S₅₇); “Çocuk olumlu davranış geliştirdiğinde de ‘Aferin oğlum bak. Güzel bir davranış sergiledin, arkadaşlarına örnek oldun.’ Yani çocuğu şey yapmak lazım, gururlandırmak lazım, teşvik etmek lazım” (K₅, S₂₁₋₂₂); “Hımmm evet yani, övgü her zaman. Arkadaşları arasında onore etme, onu işte bakın ne kadar güzel yapmış, görüyor musunuz?” (K₆, S₈₄)

örnekleriyle belirtmişlerdir.

3.1.2.6.4. *Durdurmaya ve geri çekmeye dayalı teknikler*

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmeye yönelik kullandıkları tekniklerden bir diğerinin, tepkiyi durdurma, sönme ve tepkinin bedeli gibi durdurmaya ve geri çekmeye dayalı teknikler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler

“Yani daha çok problem davranış gördüğümde davranışı yaratan çocukta söndürme yapıyorum (sönme)” (K₁, S₈); “Ben mesela bir olay yaşandığı zaman, ne ders olursa olsun anında bölerim mesela (durdurma). Oyunlarla esprilerle şunlarla bunlarla o davranışın yanlış olduğunu veya şeyleri anlatmaya çalışırım.” (K₂, S₅₆) diyerek dile getirmişlerdir. Araştırmacı ise gözlemlerinde “Öğretmen, öğrencilere ‘Konuşanlar teneffüse çıkmasın, ben konuşmadım diyenler çıkabilir’ dedi (tepkinin bedeli)” (GZ₁₆, S₈₁)

sözlerine yer vermiştir.

3.1.2.6.5. *Cezaya dayalı teknikler*

Problem davranışlarla baş etmek üzere öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ve araştırmacı gözlemlerinde mola, aşırı düzeltme ve itici uyaran sunma gibi cezaya dayalı tekniklerin kullanıldığı ortaya konmuştur. Öğretmenler kullandıkları bu teknikleri

“Uyarıyorsun önce. Uyardın, rahatsız edecek bir şekilde olduğunda o zaman daha da bir sert uyarıyorsun, biraz daha ciddi olarak (uyarma-itici uyaran sunma)” (K₂, S₅₈) “Hiç yapmak



Şekil 3.8. İletişim kurma ve iş birliği yapmaya ilişkin kategoriler ve alt kategoriler

İletişim kurma ve iş birliği yapma teması kapsamında; (a) iletişim kurulan ve iş birliği yapılan kişiler, (b) iletişim kurma ve iş birliği yapma amaçları ve (c) iletişim kurmayı ve iş birliği yapmayı gerektiren davranışlar olmak üzere toplam üç kategori ve 21 alt kategoriye ulaşılmıştır (Şekil 3.8).

3.1.3.1. İletişim kurulan ve iş birliği yapılan kişiler

Öğretmenler, problem davranışları çözmek için ailelerle, diğer öğretmenlerle, okul yöneticileriyle, rehber öğretmenle, diğer öğrencilerle, uzmanlarla, rehberlik araştırma merkeziyle ve kolluk kuvvetleriyle iletişim kurduklarını ve iş birliği yaptıklarını söylemişlerdir.

3.1.3.1.1. Ailelerle iş birliği

Öğretmenler problem davranışları çözmek üzere ailelerle iletişim kurduklarını ve iş birliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu kategoriyi açıklamak üzere

“Ben de elimden geldiğince, dediğim gibi aile ile bu sorunu çözmeye çalışıyorum.” (K₁, S₉);
 “Çocuktan kaynaklanan bazı sıkıntılar oluyor, veliden kaynaklanan bazı sıkıntılar oluyor. O zaman veliyle de biz veli toplantılarında bunları açıklayabiliyoruz veya birebir görüşmeler yapıyoruz” (K₅, S₂₁); “Veli de işin içine girdiği zaman problemin önemini daha iyi idrak

etmiş oluyor çocuklar belki de. Hani ‘Bak oğlum onlarda böyle bir problem var’ dediği zaman yani veliyle iş birliğinde hani ben diyorum ki şöyle şöyle söyleyin” (K₆, S₈₆) cümlelerini tercih etmişlerdir.

3.1.3.1.2. Diğer öğretmenlerle iş birliği

Öğretmenler görüşmeler sırasında problem davranışları çözmek adına diğer öğretmenlerle iş birliği yaptıklarını

“Okul arkadaşlarımdan, mesai arkadaşlarımdan yardım alabilirim. Mesela çocuk belki benle bir şeyi şey yapamamıştır ama S Öğretmen ona çok farklı yaklaşabilir. Ondan yardım alabilirim.” (K₂, S₅₉) ve “Genelde aile ve müdür beyle, diğer öğretmen arkadaşlarla okul içinde iletişim” (K₃, S₄₀)

sözleriyle ifade etmişlerdir.

3.1.3.1.3. Okul yöneticileriyle iş birliği

Öğretmenler problem davranışlarla baş etmek üzere okul yöneticileriyle iş birliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu iş birliğini

“Son nokta okul yöneticisi. Genelde mesela hani çok çözülemeyecek bir problem varsa, çok şey varsa o zaman idare ile görüşürüm” (K₂, S₆₀); “Sınıf içerisinde bir problem davranışla karşılaştığımızda en kolay yöntem ne biliyor musun? Aslında hemen idareye göndermektir” (K₅, S₂₃)

diyerek açıklamışlardır.

3.1.3.1.4. Rehber öğretmenle iş birliği

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde, öğretmenler problem davranışları çözmek üzere rehber öğretmenle iş birliğine gittiklerini belirtmişlerdir ve bunu

“Bir rehberlik öğretmeninden hizmet, bilgi, yardım, destek, hatta gözlem isterim” (K₁, S₉); “Rehber öğretmenler olabilir, psikologlar olabilir. Onları çağırıp okulumuzda seminerler verebiliyoruz” (K₅, S₂₁)

sözleriyle ifade etmişlerdir.

3.1.3.1.5. Diğer öğrencilerle iş birliği

Öğretmenler, kendileriyle gerçekleştirilen görüşmelerde problem davranışlarla baş etmek üzere diğer öğrencilerle iş birliği yaptıklarını

“Problem davranışla karşılaştığımızda ilk önce öğretmen çocukla birebir görüşerek veya işte dediğim gibi sınıftaki diğer çocuklarla görüşerek, o çocuğun davranışını giderme cihetine gitmeli” (K₅, S₂₃)

cümlesiyle açıklamışlardır.

3.1.3.1.6. Uzmanlarla iş birliği

Öğretmenler problem davranışlarla baş etmek amacıyla uzmanlarla yaptıkları iş birliğini

“Uzman bu anlamda daha da bilgilendirme yapabiliyor bize onların oraya gittiğinde benim geri dönüt olarak bana getirdikleri ile ben kendi planlamamı yapabiliyorum.... Bir uzman desteği aldığım da ben de aslında daha işleyişi kolaylaştırabilirim o yüzden bu anlamda ben de kendimi geliştirmiş oluyorum” (K₁, S₁₂)

diyerek dile getirmiştir.

3.1.3.1.7. Rehberlik araştırma merkezi ile iş birliği

Bir öğretmen problem davranışlarla karşılaştığında rehberlik araştırma merkezinden destek istediğini

“...ondan sonra eğer çıkılmayacak bir problemse, mutlaka ki okulumuzda mevcut değil ama rehberlik araştırma merkezinden, bir yerden bir şekilde yardım istiyorum” (K₁, S₉)

cümlesiyle okulda rehber öğretmen olmadığı için rehberlik araştırma merkezi ile iş birliği yaptığını anlatmıştır.

3.1.3.1.8. Kolluk kuvvetleriyle iş birliği

Öğretmenlerden biri, problem davranışları ortadan kaldırmak üzere kimi zaman polisle iletişim kurduklarını ve iş birliği yaptıklarını belirterek

“Problem davranış eğer sadece okul içerisinde, sınıf içerisinde öğretmen ve öğrenci ile çözülemeyecek durumdaysa, o zaman işin içine idare girer, veli girer, diğer işte rehber öğretmenler girer, yeri gelir polis girer ama bir şekilde çözmeye çalışırız” (K₅, S₂₃)

demıştır.

3.1.3.2. İletişim kurma ve iş birliği yapmanın amaçları

Öğretmenlerin çoğunluğu, kendilerine problem davranışlarla ilgili olarak hangi amaçlarla başkalarıyla iletişim kurdukları ve iş birliği yaptıkları sorulduğunda, problem davranış hakkında fikir edinmek ve öğrenciyi tanımak, problem davranışın nedenini

belirlemek, problem davranışlarla baş etmek, problem davranışla ilgili olarak başkalarını bilgilendirmek, yasal gereklilikleri yerine getirmek, yardım ve destek almak ve aileyi yönlendirmek amaçlarıyla başkalarıyla iletişim kurduklarını ve iş birliği yaptıklarını ifade etmelerine karşın, bir öğretmen problem davranışlarla ilgili olarak başkalarıyla iletişim kurmadığını ve iş birliği yapmadığını belirtmiştir.

3.1.3.2.1. *Problem davranışlar hakkında fikir edinmek ve öğrenciyi tanımak amacıyla*

Öğretmenler görüşmelerde, problem davranışlar hakkında fikir edinmek ve öğrenciyi tanımak amacıyla iletişim kurduklarını ve iş birliği yaptıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden biri bu amaca ilişkin yaptıklarını

“Aile içerisinde nasıl olduğunu veliden tanımaya çalışıyorum. Hani okul ortamında sosyal ya da asosyal bir çocuk, aile içerisinde nasıl, ailede göremiyorum. Bana çocuğun hakkında bilgi verir misiniz şeklinde yaklaşıyorum... O yüzden hani aile ortamında nasıl olduğunu çocukla ilgili ufak tefek birkaç sorular sorun ipucu ortaya çıkıyor zaten” (K₁, S₉)

sözleriyle ifade etmiştir.

3.1.3.2.2. *Problem davranışın nedenini belirlemek amacıyla*

Öğretmenler problem davranışların nedenlerini belirlemek amacıyla iletişime geçmelerini ve iş birliği yapmalarını

“Yani en çok fiziksel şiddette direkt aile ile iletişime geçiyorum ama bunu direk çocuğunuz şu çocuğa şu şekilde davrandı, vurdu, etti, kırdı şeklinde değil de aile içerisindeki huzursuzlukları soruyorum. Temelini, nedenini araştırmaya çalışıyorum” (K₁, S₁₀)

şeklinde dile getirmişlerdir.

3.1.3.2.3. *Problem davranışlarla baş etmek amacıyla*

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler, problem davranışlarla baş etmek amacıyla başkalarıyla iletişim kurduklarını ve iş birliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu girişimlerini

“Genellikle olumlu, olumsuz davranışlarımızı masaya yatırıyoruz. Onun üzerinde tartışıyoruz fikir üretiyoruz ve çocuğumuzun daha olumlu bir hale gelebilmesi için nasıl bir önlem alabiliriz o konu üzerinde mesela görüş birliğine varıp ... Onun biz daha böyle etkin hale gelebilmesi için, o sorununuz tamamen ortadan kalksın diye” (K₄, S₇₃); “... hem veli tarafından hem öğretmen tarafından şey yapıldığı, yani olaya el atıldığı bilinciyle öğrenci çok daha olayın idrakına varıyor diye düşünüyorum” (K₆, S₈₆)

cümleleriyle belirtmişlerdir.

3.1.3.2.4. Başkalarını bilgilendirmek amacıyla

Öğretmenler problem davranışlara ilişkin; okul müdürünü, aileyi ya da diğer öğretmenleri bilgilendirmek amacıyla onlarla iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu amaçla kurdukları iletişimi anlatmak için

“Mesela ben E’nin her yaptığı artıları, her yaptığı eksileri Müdür Bey ile paylaşmışımdır. ...çok çok değişik problemi olan çocuklarda, bakın böyle bir yol izleyeceğim haberiniz olsun” (K₂, S₆₁); “Yine hocam şey, arkadaşlarına karşı kaba kuvvet kullanıp da öfke kontrolü yaşamayan öğrencilerim var. Bunu ailesiyle birlikte konuşup sonra Müdür Bey’e iletip tekrar aile ile beraber Müdür Bey’le konuştuğumuzu biliyorum” (K₄, S₇₅)

örneklerini kullanmışlardır.

3.1.3.2.5. Yasal gereklilikleri yerine getirmek amacıyla

Öğretmenler, başkalarıyla iletişim kurma ve iş birliği yapma amaçlarından diğerinin yasal gereklilikleri yerine getirmek olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerden biri bu amacı

“Ne yapmam lazım? Bunu idareye bildirmem lazım ki idare resmi yazışmalarını yapsın ve veliyi uyuysın” (K₅, S₂₄) ve “Polisiye bir durum varsa işte çocuk polisini arar, onlarla iletişime geçerim” (K₅, S₂₅)

şeklinde dile getirmiştir.

3.1.3.2.6. Yardım ve destek almak amacıyla

Öğretmenler yardım ve destek almak amacıyla başkalarıyla iletişime geçtiklerinden ve iş birliği yaptıklarından söz etmişlerdir. Öğretmenler bu amacı

“Eğer içinden çıkılmayacak bir problemse, mutlaka ... rehberlik araştırma merkezinden, bir yerden bir şekilde yardım istiyorum” (K₁, S₉); “Okul idaresine durumu bildirdiğiniz zaman okul idaresi atıyorum, rehberlikten öğretmen istemesi gerekiyorsa işte rehber öğretmeni ister” (K₅, S₂₅)

cümlelerini kullanarak açıklamışlardır.

3.1.3.2.7. Aileyi yönlendirmek amacıyla

Öğretmenler iletişim kurma ve iş birliği yapmalarındaki diğer bir amacın, aileyi yönlendirmek olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen bunu

“Eğer ki işte ne bileyim bizim okulumuzda öyle bir şey yok da. Atıyorum, mesela esrar, eroin, ne bileyim diğer sigara bağımlılığı gibi bağımlılıkları varsa, yine bunu aile ile görüşüp başka kurumlara yönlendirmek gerekir” (K₅, S₂₄)

diyerek açıklamıştır.

3.1.3.2.8. İletişim kurmuyorum ve iş birliği yapmıyorum

Öğretmenlerin neredeyse hepsi amaçlarını açıklarken yalnızca, bir öğretmen başkalarıyla herhangi bir şekilde iletişim kurmadığını ve iş birliği yapmadığını söylemiş ve bu gerekçeyi

“Hani problemi çok fazla ifşa etmeye, büyötmeye, gerçekten problem diye hani vurgulamaya gerek olmadığını düşünüyorum” (K₆, S₈₆₋₈₇)

ifadeleriyle anlatmaya çalışmıştır.

3.1.3.3. İletişim kurmayı ve iş birliği yapmayı gerektiren davranışlar

Öğretmenler, iletişim kurmayı ve iş birliği yapmayı gerektiren davranışlar kapsamında; fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, uygun olmayan cinsel davranışlar, okul/sınıf kurallarını çiğneme ve madde bağımlılığı davranışlarına değinmişlerdir.

3.1.3.3.1. Fiziksel zorbalık

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde iletişim kurmayı ve iş birliği yapmayı gerektiren davranışların başında fiziksel zorbalık gelmiştir. Öğretmenler bunu açıklarken

“Yani en çok fiziksel şiddette direkt aile ile iletişime geçiyorum” (K₁, S₁₀); “Şiddette gittiği için zaten anneyi çağırıyorum, Müdür Bey’den yardım alıyorum” (K₄, S₇₅)

cümlelerini sarf etmişlerdir.

3.1.3.3.2. Sözel zorbalık

İletişim kurmayı ve iş birliği yapmayı gerektiren davranışlar arasında sözel zorbalık da yer almıştır. Öğretmenlerden biri bu davranışa işaret etmek için

“Çocuğun işte küfürölü ağızından çıkan sözcükler var ise çocuk bunu doğru kabul eder. Çünkü evde bunlar konuşuluyorsa, çevresinde konuşuluyorsa bunu normal bir davranış olduğuna algılar ve onu yapmaya çalışır. O zaman veli ile bunu konuşmak lazım” (K₅, S₂₄)

demıştır.

3.1.3.3.3. Uygun olmayan cinsel davranışlar

Öğretmenler uygun olmayan cinsel davranışları da başkalarıyla iletişim kurmayı ve iş birliği yapmayı gerektiren problem davranışlar arasında saymışlardır. Bir öğretmen bunu

“İlk başta benim sınıfımla ilgili çocukların büyüklerle arkadaşlık ettiğinden dolayı cinsel dürtüleri belki de erken olgunlaşmasından dolayı yaşamış olduğum tavırlar, çıkardığı sesler ve arkadaşların bunun nedenini öğrenmek için ailelerin devreye girmesi. En önemli bir nedenim oydu yani.” (K₄, S₇₃); “Bir animasyon izlerken bir öpüşme sahnesini birbirine bakıp işte çok kıkırdaşarak üst boyuta taşıyabiliyorlar veya çok farklı sesler çıkarıyorlar. Annesini çağırdım” (K₄, S₇₄)

örneğiyle dile getirmiştir.

3.1.3.3.4. Okul/sınıf kurallarını çiğneme

Öğretmenler görüşmelerde okul ya da sınıf kuralları çiğneme kapsamındaki davranışların da başkalarıyla iletişim kurma ve iş birliği yapmayı gerektiren davranışlar olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler görüşlerini

“İşte sorumluluk almama veya aldığı sorumluluğu yerine getirmeme, bunlarda aileyle birlikte şey yaparım” (K₂, S₆₀); “İstiklal Marşı’na geç kalma. Çocuk evden tek başına çıkıp gelemes. O zaman veli ile birebir konuşmamız gerekir” (K₅, S₂₃₋₂₄)

şeklinde açıklamışlardır.

3.1.3.3.5. Madde bağımlılığı

Öğretmenlerden biri de madde bağımlılığının iletişim kurmayı ve iş birliği yapmayı gerektiren bir diğer davranış olduğunu

“Eğer ki işte ne bileyim bizim okulumuzda öyle bir şey yok da. Atıyorum, mesela esrar, eroin, ne bileyim diğer sigara bağımlılığı gibi bağımlılıkları varsa yine bunu aile ile görüşüp başka kurumlara yönlendirmek gerekir” (K₅, S₂₄)

sözleriyle vurgulamıştır.

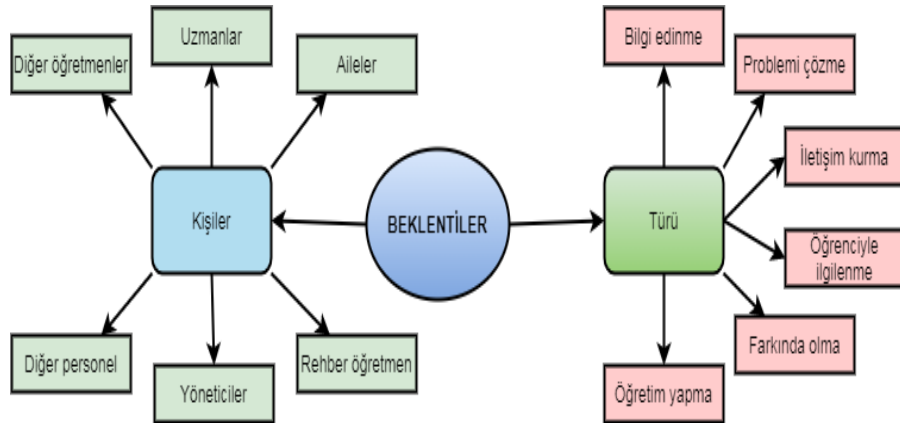
3.1.4. Beklentiler

Müdahale öncesinde öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen son bulgu, beklentilerdir. Müdahale öncesinde öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde beklentiler teması kapsamında tekrarlanan sözcük sıklığına dayalı olarak gerçekleştirilen sözcük bulutu analizinde ortaya çıkan sözcüklere Şekil 3.9 üzerinde yer verilmiştir.



Şekil 3.9. Beklentiler temasına ilişkin sözcük bulutu

Müdahale öncesinde öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerin beklentiler teması kapsamında en sık tekrarlanan sözcüklere ilişkin sözcük bulutu analizi, öğretmenlerin beklentiler temasına ilişkin en fazla “ aile, okul, problem, öğretmen, okul yöneticisi, davranış ve çözmek” sözcüklerine vurgu yaptıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin okul içindeki problem davranışlarını çözmek üzere aile, diğer öğretmenler ve okul yöneticisinden beklentileri olduğunu belirtmişlerdir.



Şekil 3.10. Beklentilere ilişkin kategoriler ve alt kategoriler

Öğretmenler kendilerine problem davranışlarla başa çıkmak için kimlerden, ne tür beklentileri olduğunun sorulduğu soruya yanıt verirken; beklentisi olan kişileri saymış ve bu kişilerden ne tür beklentileri olduğunu diler getirmişlerdir. Beklentiler teması altında,

(a) beklentisi olan kişiler ve (b) beklenti türü kategorileri altında 12 alt kategoriye ulaşılmıştır (Şekil 3.10).

3.1.4.1. Beklentisi olan kişiler

Öğretmenler problem davranışların önlenmesi ya da ortadan kaldırılması konusunda; aileden, yöneticilerden, uzmanlardan, rehber öğretmenden, sınıf öğretmeninden, diğer öğretmenlerden ve diğer personelden beklentileri olduğunu belirtmişlerdir.

3.1.4.1.1. Aileden beklenti

Öğretmenler problem davranışların önlenmesi ve ortadan kaldırılması konusunda ailelerden beklentilerini

“Problem davranışın ortadan kalkması için yani mutlaka ki aile ile iletişimde olmak gerekiyor. ... çocuğun ben ileriki hayatı boyunca kişiliğinin temellerinin oluşturduğu dört-beş yaşın çok önemli olduğunu düşünüyorum.” (K₁, S₁₁); “Problem olduğunu benim onu veliyi ikna etmem lazım. Hani veli ikna olmadıysa bak senin çocuğunda böyle böyle şey görüyorum. Beraber bu konuya el atalım, bunu şu duruma getirelim. ... Veliyle birlikte çözüme gitmemiz gerekiyor bizim” (K₂, S₆₂); “Bir kez velilerden öncelikle beklentim var. Daha sık gelip okula, daha sık çocuğunun durumunu kontrol edebilir” (K₆, S₈₇)

cümleleriyle ifade etmişlerdir.

3.1.4.1.2. Yöneticilerden beklenti

Öğretmenler okul yöneticilerinden beklentileri olduğunu

“Yani şimdi okul müdürümüzle tabii bazen ve öğretmen arkadaşlarımızla problemi yok edebiliriz” (K₃, S₄₄) ve “İlk önce aile, sonra okul idaresinden problemi çözmek için beklentim oluyor” (K₄, S₇₆)

sözleriyle dile getirmişlerdir.

3.1.4.1.3. Uzmanlardan beklenti

Öğretmenler öğrencilerin problem davranışlarını önlemeye ya da ortadan kaldırmaya yönelik profesyonel desteğe ihtiyaç duyduklarını belirterek uzmanlardan beklentileri olduğuna vurgu yapmışlardır. Öğretmenler bu beklentiği

“Bir pedagoğdan yardım almalarını mutlaka şiddetle talep ediyorum. Buradaki beklentim, sorunlu davranış varsa sorunlu davranışın ortadan kalkması, daha sağlıklı bir birey yetiştirmek. Amaç o zaten. Eee sorunlu davranışın temelini, kaynağını öğrenip benim de ona

göre yol, yöntem izlemem, benim de belki gözden kaçırdığım noktalar olabilir. Uzman bu anlamda daha da bilgilendirme yapabiliyor bize” (K₁, S₁₁₋₁₂); “Kesinlikle bu sorunlarla karşılaştığım zaman profesyonelce bu sorunları yönetebilecek hani, pedagoji anlamında o psikolog olabilir, pedagoğ olabilir” (K₄, S₇₆)

şeklinde açıklamışlardır.

3.1.4.1.4. Rehber öğretmenlerden beklenti

Öğretmenlerden biri problem davranışların önlenmesi ve ortadan kaldırılması konusunda rehber öğretmen beklentisi olduğunu

“Her okulda bir rehberlik öğretmeni olabilir çünkü ailelerden çok büyük problemli geldiğinde çocuk onlarla baş edemeyiz... Rehberlik bence” (K₃, S₄₄)

diyerek dile getirmiştir.

3.1.4.1.5. Diğer öğretmenlerden beklenti

Öğretmenler okul yönetimi ve rehber öğretmenin yanı sıra diğer öğretmenlerden de beklentilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler

“... bazen de öğretmen arkadaşlarımızla problemi yok edebiliriz” (K₃, S₄₄); “Öğretmenden tabi ki beklentim var. Öğretmen net kurallarını mutlaka koysun yani o çocuk birinci sınıfta ayağa kalkılmayacağını net bir şekilde öğrenirse hani bu problem zaten olmaz. Yani sınıf öğretmenlerinden beklentilerim var” (K₆, S₈₇)

diyerek diğer öğretmenlerden beklentilerini açıklamışlardır.

3.1.4.1.6. Diğer personelden beklenti

Son olarak bir öğretmen diğer personelden beklentileri olduğunu

“Okul içinde hizmetlilerimiz bile. Onlar dahil bu problemin kaldırılması için yani komple çalışmamız gerekiyor çocuğun üstüne” (K₃, S₄₄)

cümlesiyle anlatmaya çalışmıştır.

3.1.4.2. Beklenti türü

Öğretmenler problem davranışların önlenmesine ve ortadan kaldırılmasına ilişkin ne tür bir beklenti içerisinde olduklarına ilişkin soruya; problemi çözmeye yönelik beklenti, bilgi almaya yönelik beklenti, iletişimde olma beklentisi, öğrenciyle ilgilenme beklentisi, problemin farkına varma beklentisi ve kuralları öğretme beklentisi şeklinde yanıt vermişlerdir.

3.1.4.2.1. Problemi çözmeye yönelik beklenti

Öğretmenler görüşmelerde çevresindeki kişilerden problemi çözmeye yönelik beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu beklentilerini

“İlk etapta işte dediğim gibi problem davranışları aile ile görüşeceğiz. Veli çözemezse, ... iletişime kapalı olan velilerle çok fazla bu problem davranışları çözemiyorsun. Çözemediğin zaman okul idaresi ile görüşürsün” (K₅, S₂₅)

sözleriyle dile getirmişlerdir.

3.1.4.2.2. Bilgi almaya yönelik beklenti

Öğretmenler bilgi almakla ilgili beklentilerini

“Uzman bu anlamda daha da bilgilendirme yapabiliyor bize. Onlar oraya gittiğinde, geri dönüt olarak bana getirdikleri ile ben kendi planlamamı yapabiliyorum” (K₁, S₁₂)

diyerek ifade etmişlerdir.

3.1.4.2.3. İletişimde olma beklentisi

Öğretmenler görüşmelerde problem davranışların önlenmesi ve ortadan kaldırılmasına yönelik diğer bireylerle iletişimde olma beklentisi içine girdiklerini

“Problem davranışın ortadan kalkması için yani mutlaka ki aile ile iletişimde olmak gerekiyor...kenara çekilmiyorum. Devamlılığı için devamlı aileyi taciz ediyorum gittiniz mi? Geldiniz mi? Ne dediler?” (K₁, S₁₂); “Bir kez velilerden öncelikle beklentim var. Daha sık gelip okula, daha sık çocuğunun durumunu kontrol edebilir” (K₆, S₈₇)

cümleleriyle dile getirmişlerdir.

3.1.4.2.4. Öğrenciyle ilgilenme beklentisi

Öğretmenler özellikle ailelerden öğrenciyle daha fazla ilgilenme beklentisi içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler beklentilerini

“Ben mesela dedim ya E’nin annesi geçen yıldan bu yana bir kere daha sınıfa gelmedi” (K₂, S₆₂); “İşte babayı göremiyor, anne zaman ayıramıyor. Aile içinde şiddet yani birtakım şeylerin nedenini biliyorum ama elim kolum bağlı” (K₄, S₇₆)

sözleriyle paylaşmışlardır.

3.1.4.2.5. Problemin farkına varma beklentisi

Öğretmenler problem davranışların önlenmesi ve ortadan kaldırılması için yine ailelerden problemin farkına varmalarına yönelik beklenti içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bir bu beklentisini

“Problem olduğu konusunda benim onu, veliyi ikna etmem lazım” (K₂, S₆₂)

şeklinde ifade etmiştir.

3.1.4.2.6. Kuralları öğretme beklentisi

Öğretmenler problem davranışların önlenmesi ve ortadan kaldırılması konusunda diğer öğretmenlerden kuralları öğretme konusunda beklentileri olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerden biri bu görüşünü

“Yani o çocuk birinci sınıfta ayağa kalkılmayacağını net bir şekilde öğrenirse, bu problem zaten olmaz. Yani sınıf öğretmenlerinden beklentilerim var” (K₆, S₈₇)

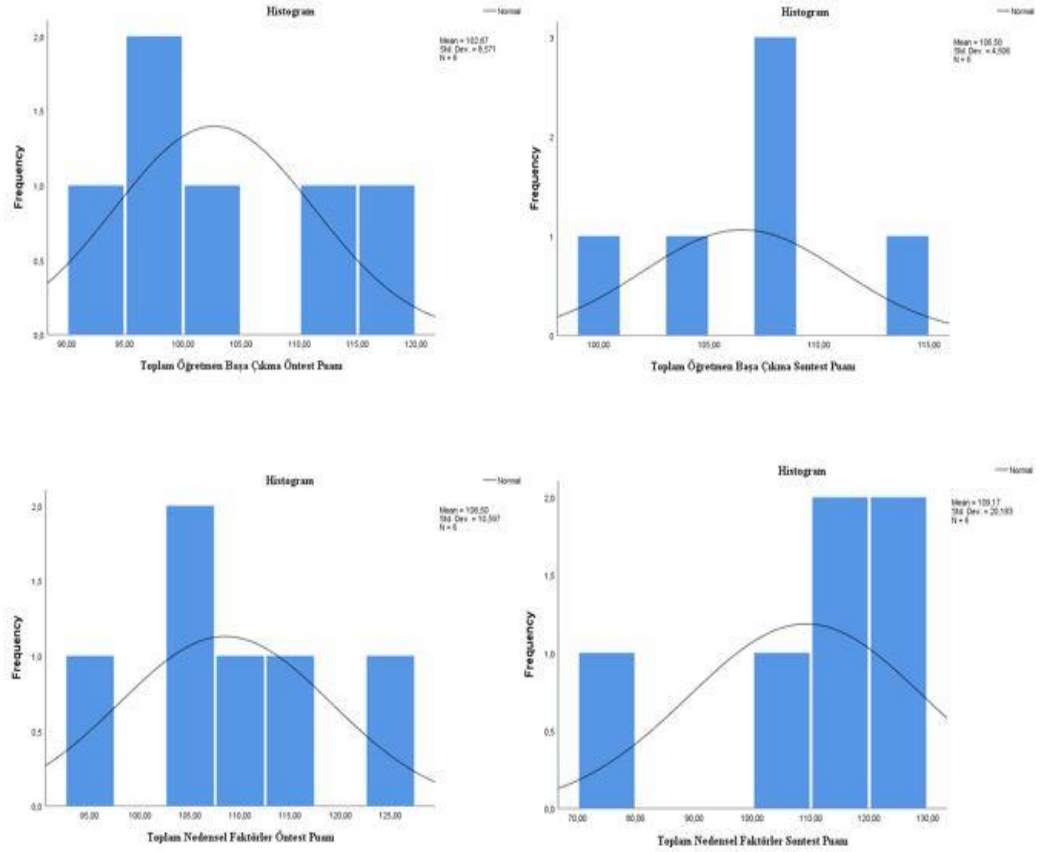
sözleriyle dile getirmiştir.

3.2. OÇODD Müdahalesinin, Öğretmenlerin Problem Davranışlarının

Nedenlerine Yönelik Görüşleri ile Problem Davranışlarla Başa Çıkma Yollarına Etkisi

Araştırma kapsamında uygulanan OÇODD müdahalesi sonucunda öğretmenlerin problem davranışların nedenlerine ilişkin görüşlerini ve problem davranışlarla başa çıkma yollarını belirlemeye yönelik veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin problem davranışların nedenleri ile problem davranışlarla başa çıkmaya yönelik öntest-sontest toplam puanlarının normallik analizlerine ilişkin histogram grafikleri (Şekil 3.11) aşağıda sunulmaktadır. Analiz sonuçları öğretmenlerden elde edilen verilerin normal dağılım göstermediğini göstermektedir.

Gerçekleştirilen analiz sonuçları; öğretmenlere ilişkin elde edilen “Öğretmen nedensel faktörler” ve “Öğretmen başa çıkma” puanlarının öntest-sontest karşılaştırması şeklinde sunulmuştur. Öğretmenlere ilişkin elde edilen “Öğretmen nedensel faktörler” ve “Öğretmen başa çıkma” puanlarının öntest-sontest karşılaştırma sonuçları Tablo 3.1. 3.2., 3.3 ve 3.4.’te sunulmuştur.



Şekil 3.11. Öğretmenlerin problem davranışlarının nedenleri ile problem davranışlarla başa çıkmaya yönelik öntest-sontest toplam puanlarının normallik analizlerine ilişkin sonuçlar

Tablo 3.1. Öğretmenlerin nedensel faktörler puanlarının öntest-sontest bağlamında betimleyici istatistikleri

Puanlar	Öntest				Sontest			
	Ort.	SS.	Min.	Max.	Ort.	SS.	Min.	Max.
Olumsuz Öğretmen ve Okul Koşulları	27,33	3,67	22	32	24,50	5,99	16	30
Olumsuz Yakın Çevresel Koşullar	25,17	5,19	18	31	26,33	6,25	15	31
Gelişim Geriliği ve Kalıtsal Faktörler	12,67	2,80	9	16	13,67	3,88	8	18
Çocukla ve Aileyle İlgili Olumsuz Faktörler	22,00	2,00	19	24	22,17	4,26	16	28
Olumsuz Aile Yapısı ve İşlevleri	11,50	3,39	5	14	13,17	1,83	10	15
Olumsuz Sosyo-Ekonomik Sorunlar	9,83	2,64	7	14	9,33	3,56	5	15
Nedensel Faktörler Toplam Puan	108,50	10,60	95	126	109,17	20,18	71	129

Tablo 3.2. Öğretmenlerin nedensel faktörler puanlarının öntest-sontest karşılaştırma sonuçları (Not: b= Negatif sıralar temeline dayalı; c= Pozitif sıralar temeline dayalı.)

Puanlar		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Olumsuz Öğretmen ve Okul Koşulları	Negatif Sıra	4	3,25	13	-1,511 ^b	,131
	Pozitif Sıra	1	2	2		
	Eşit	1				
Olumsuz Yakın Çevresel Koşullar	Negatif Sıra	2	3,75	7,5	-,631 ^c	,528
	Pozitif Sıra	4	3,38	13,5		
	Eşit	0				
Gelişim Geriliği ve Kalıtsal Faktörler	Negatif Sıra	2	1,75	3,5	-1,084 ^c	,279
	Pozitif Sıra	3	3,83	11,5		
	Eşit	1				
Çocukla ve Aileyle İlgili Olumsuz Faktörler	Negatif Sıra	2	3,5	7	-,137 ^c	,891
	Pozitif Sıra	3	2,67	8		
	Eşit	1				
Olumsuz Aile Yapısı ve İşlevleri	Negatif Sıra	0	0	0	-1,841 ^c	,066
	Pozitif Sıra	4	2,5	10		
	Eşit	2				
Olumsuz Sosyo-Ekonomik Sorunlar	Negatif Sıra	2	3	6	-,365 ^b	,715
	Pozitif Sıra	2	2	4		
	Eşit	2				
Nedensel Faktörler Toplam Puan	Negatif Sıra	2	3,75	7,5	-,631 ^c	,528
	Pozitif Sıra	4	3,38	13,5		
	Eşit	0				

Tablo 3.2’de sunulan bulgular incelendiğinde öğretmenlerin nedensel faktörler puanlarına ilişkin karşılaştırma analizlerinde; olumsuz öğretmen ve okul koşulları ($z=-1,511$; $p>,05$), olumsuz yakın çevresel koşullar ($z=-,631$; $p>,05$), gelişim geriliği ve kalıtsal faktörler ($z=-1,084$; $p>,05$), çocukla ve aileyle ilgili olumsuz faktörler ($z=-,137$; $p>,05$), olumsuz aile işlevleri ($z=-1,841$; $p>,05$), olumsuz sosyo-ekonomik sorunlar ($z=-,365$; $p>,05$) ve nedensel faktörler toplam ($z=-,631$; $p>,05$), puanlarında öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Tablo 3.3. Öğretmen başa çıkma puanlarının öntest-sontest bağlamında betimleyici istatistikleri

Puanlar	Öntest				Sontest			
	Ort.	SS.	Min.	Max.	Ort.	SS.	Min.	Max.
Etkili Başa Çıkma	38,33	7,97	30	50	40,00	5,02	33	48
Olumsuz Başa Çıkma	53,83	2,86	51	59	55,33	3,20	52	59
Önleyici Başa Çıkma	10,50	2,59	6	13	11,17	3,76	6	15
Toplam Başa Çıkma	102,67	8,57	93	115	106,50	4,51	100	113

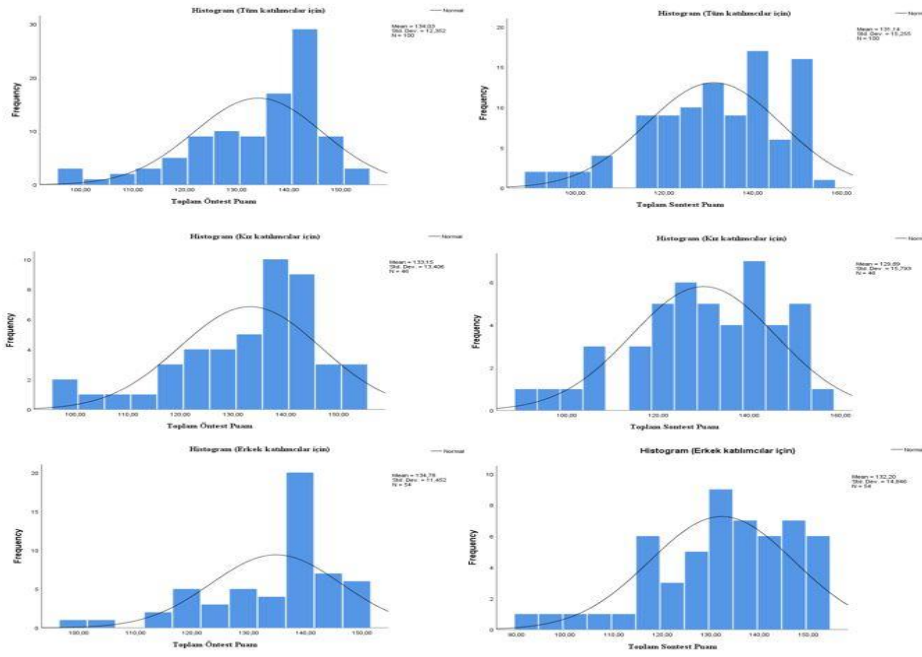
Tablo 3.4. Öğretmen başa çıkma puanlarının öntest-sontest karşılaştırma sonuçları (Not: b= Negatif sıralar temeline dayalı; c= Pozitif sıralar temeline dayalı)

Puanlar		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Etkili Başa Çıkma	Negatif Sıra	3	2,67	8	-,526 ^b	0,599
	Pozitif Sıra	3	4,33	13		
	Eşit	0				
Olumsuz Başa Çıkma	Negatif Sıra	1	1,50	1,50	-1,625	,104
	Pozitif Sıra	4	3,38	13,50		
	Eşit	1				
Önleyici Başa Çıkma	Negatif Sıra	1	5	5	-,687 ^b	,492
	Pozitif Sıra	4	2,5	10		
	Eşit	1				
Başa Çıkma Toplam Puan	Negatif Sıra	3	2	6	-,943	,345
	Pozitif Sıra	3	5	15		
	Eşit	0				

Öğretmenlerin başa çıkma puanlarına ilişkin karşılaştırma analizlerinin yer aldığı Tablo 3.4. incelendiğinde; etkili başa çıkma ($z=-,526$; $p>,05$), olumsuz başa çıkma ($z=-1,625$; $p>,05$), önleyici başa çıkma ($z=-,687$; $p>,05$) ve toplam başa çıkma ($z=-,943$; $p>,05$) puanlarında öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilememiştir. Sıra ortalamaları ve sıra toplamaları incelendiğinde tüm puanların sontest puanlarının öntest puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum Tablo 3.3'te yer alan betimleyici istatistikler incelendiğinde puan ortalamalarına; etkili başa çıkma ($\bar{X} = 38,33/40$), olumsuz başa çıkma ($\bar{X} = 53,83/55,33$), önleyici başa çıkma ($\bar{X} = 10,5/11,17$) ve toplam başa çıkma ($\bar{X} = 102,67/106,50$) şeklinde yansımaktadır.

3.3. OÇODD Müdahalesinin, Öğrencilerin Problem Davranışları ve Sosyal Becerileri Sergileme Sıklığı ile Akademik Yeterliklerine Etkisi

Müdahalenin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla katılımcı öğretmenler aracılığıyla öğrencilerin problem davranışları, sosyal becerileri sergileme sıklığı ve akademik yeterliklerine yönelik veri toplanmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonuçları; öğrencilere ilişkin elde edilen SBDS-ÖF-ID puanlarının hem tüm öğrenciler hem de öğrencilere ilişkin cinsiyet ve sınıf düzeyi bağlamında öntest-sontest karşılaştırmaları şeklinde sunulmuştur. Ayrıca hem tüm çalışma grubunun öntest-sontest toplam puanlarının hem de cinsiyet bağlamında incelenen öntest-sontest toplam puanlarının normallik analizlerine ilişkin histogram grafikleri (Şekil 3.12) aşağıda sunulmaktadır. Analiz sonuçları bu puan türlerinin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur.



Şekil 3.12. Öğrencilerin SBDS-ÖF-İD toplam ve cinsiyet bağlamında elde edilen öntest-sontest puanlarının normallik analizlerine ilişkin sonuçlar

Tablo 3.5. SBDS-ÖF-İD öntest-sontest karşılaştırma sonucu (n=100 / Not: * = p <.05; ** = p <.01; *** = p <.,001)

Ölçek ve Alt Ölçekler			Ort.	SS	Min.-Max.	t	p
Problem Davranışlar	İçselleştirilmiş Davranışlar	Öntest	10,19	3,25	6-18	2,839	,005**
		Sontest	9,17	2,74	6-18		
	Dışsallaştırılmış Davranışlar	Öntest	17,88	5,14	12-32	1,586	,116
		Sontest	17,01	4,80	12-26		
	Toplam Puan	Öntest	27,91	7,03	18-42	2,061	,042*
		Sontest	26,18	6,71	18-44		
Sosyal Beceriler Sergilenme Sıklığı	İş birliği	Öntest	27,61	5,40	16-36	1,818	,072
		Sontest	28,60	4,14	15-36		
	Atılganlık	Öntest	24,29	4,89	12-30	1,707	,091
		Sontest	25,10	4,13	10-30		
	Kendini Kontrol	Öntest	16,86	2,90	9-21	0,588	,558
		Sontest	17,04	2,45	10-21		
	Toplam Puan	Öntest	71,23	12,62	45-90	1,788	,077
		Sontest	73,44	9,29	43-90		
Akademik Yeterlilik	Akademik Yeterlilik	Öntest	35,38	6,94	13-45	-1,186	,238
		Sontest	36,20	9,18	10-45		
Toplam Puan		Öntest	136,73	12,84	159-165	-3,962	,000***
		Sontest	205,16	19,56	201-237		

Öğrencilerin SBDS-ÖF-İD formu ile elde edilen alt boyut ve toplam puanlarına ilişkin öntest-sontest karşılaştırma sonuçları; tüm öğrenciler, cinsiyet bağlamında karşılaştırmalar ve sınıf düzeyi bağlamında karşılaştırmalar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri bağlamında yapılan karşılaştırmalar kız erkek karşılaştırması gibi alt kategorilerin birbiri ile karşılaştırması şeklinde olmayıp her bir alt kategorinin öntest-sontest puanlarının kendi içinde karşılaştırılması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmen bildirimine dayalı olarak problem davranışları, sosyal becerileri sergileme sıklığı ve akademik yeterliklerinin öntest-sontest şeklinde değerlendirildiği 100 öğrenciye ilişkin karşılaştırmalar ilişkili örneklem t-testi ile gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları Tablo 3.5’te sunulmuştur.

Problem davranışlar boyutunda dışsallaştırılmış davranışlarda ($t=1,586$; $p>,05$) anlamlı farklılık yaşanmazken, içselleştirilmiş davranışlarda ($t=2,839$; $p<,01$) ve toplam puanda ($t=2,061$; $p<,05$) anlamlı farklılık elde edilmiştir. Problem davranışlar alt boyutuna ilişkin tüm puan ortalamalarında anlamlı bir azalma yaşanmıştır. İfade edilen azalma içselleştirilmiş davranışlarda ($\bar{X} = 10,19/9,17$), dışsallaştırılmış davranışlarda ($\bar{X} = 17,88/17,01$) ve toplam puanda ($\bar{X} = 27,91/26,18$) olmuştur.

Sosyal becerilerin sergilenme sıklığına ilişkin elde edilen puanlarda ise; iş birliği ($t=1,818$; $p>,05$), atılganlık ($t=1,707$; $p>,05$), kendini kontrol ($t=,588$; $p>,05$) ve toplam ($t=1,788$; $p>,05$) puanlar açısından anlamlı farklılık elde edilmemiştir.

Akademik yeterlilik puan karşılaştırmalarında da anlamlı farklılık elde edilmemiş ($t=-1,186$; $p>,05$), SBDS-ÖF-İD toplam puanda ise ($t=-3,962$; $p<,001$) düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Toplam puan ortalamasında yaşanan değişim $\bar{X} = 197,80/205,16$ şeklindedir.

3.3.1. Öğrencilerin cinsiyetleri bağlamında öntest-sontest karşılaştırma sonuçları

Öğrencilerin cinsiyetleri bağlamında yapılan karşılaştırmalar ilişkili örneklem t-testi ile gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 3.6’da analiz sonuçları ise Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.6. SBDS-ÖF-İD öntest-sontest puanlarının öğrencilerin cinsiyetleri bağlamında betimleyici istatistikleri

		Kızlar			Erkekler		
Ölçek ve Alt Ölçekler		N	Ort.	SS	N	Ort.	SS
Problem Davranışlar	İçselleştirilmiş Davranışlar	Öntest	46	10,26	2,80	54	10,13
		Sontest	46	9,54	2,65	54	8,85
	Dışsallaştırılmış Davranışlar	Öntest	46	16,41	4,25	54	19,13
		Sontest	46	16,91	4,94	54	17,09
	Toplam Puan	Öntest	46	26,67	5,76	54	28,96
		Sontest	46	26,46	6,45	54	25,94
Sosyal Beceriler Sergilenme Sıklığı	İş birliği	Öntest	46	28,93	4,38	54	28,31
		Sontest	46	27,35	5,22	54	27,83
	Atılganlık	Öntest	46	25,74	4,31	54	24,56
		Sontest	46	23,85	5,21	54	24,67
	Kendini Kontrol	Öntest	46	17,74	2,10	54	16,44
		Sontest	46	16,63	3,05	54	17,06
	Toplam Puan	Öntest	46	75,15	8,84	54	71,98
		Sontest	46	70,15	13,07	54	72,15
Akademik Yeterlilik	Akademik Yeterlilik	Öntest	46	34,07	7,80	54	36,50
		Sontest	46	35,61	9,60	54	36,70
Toplam Puan		Öntest	46	196,54	14,35	54	198,87
		Sontest	46	202,85	20,27	54	207,13

Tablo 3.7. SBDS-ÖF-İD öntest-sontest puanlarının cinsiyetler bağlamında karşılaştırılması (Not: * = p <.05; ** = p <.01; *** = p <.,001)

		Ölçek ve Alt Ölçekler		Ort.	SS	df	t	p
Problem Davranışlar	İçselleştirilmiş Davranışlar	Kız		0,72	2,83	45	1,722	,092
		Erkek		1,28	4,15	53	2,265	,028*
	Dışsallaştırılmış Davranışlar	Kız		-0,50	5,27	45	-0,644	,523
		Erkek		2,04	5,44	53	2,750	,008**
	Toplam Puan	Kız		0,22	7,27	45	0,203	,840
		Erkek		3,02	9,11	53	2,434	,018*
Sosyal Beceriler Sergilenme Sıklığı	İş birliği	Kız		1,59	5,04	45	2,135	,038*
		Erkek		0,48	5,77	53	0,613	,542
	Atılganlık	Kız		1,89	4,82	45	2,663	,011*
		Erkek		-0,11	4,53	53	-0,180	,858
	Kendini Kontrol	Kız		1,11	3,08	45	2,443	,019*
		Erkek		-0,61	2,84	53	-1,582	,120
	Toplam Puan	Kız		5,00	11,75	45	2,885	,006**
		Erkek		-0,17	12,47	53	-0,098	,922
Akademik Yeterlilik	Akademik Yeterlilik	Kız		-1,54	7,52	45	-1,391	,171
		Erkek		-0,20	6,35	53	-0,236	,815
Toplam Puan		Kız		-6,30	18,89	45	-2,263	,028*
		Erkek		-8,26	18,44	53	-3,292	,002**

Problem davranışlar boyutunda gerçekleştirilen karşılaştırmalarda kız öğrencilerin içselleştirilmiş ($t=1,722$; $p>,05$), dışsallaştırılmış ($t=-,644$; $p>,05$) ve toplam ($t=,203$; $p>,05$) problem davranışlarında anlamlı farklılık yaşanmamaktadır. Ancak erkeklerin içselleştirilmiş ($t=2,265$; $p<,05$), dışsallaştırılmış ($t=-2,750$; $p<,01$) ve toplam ($t=2,434$; $p<,05$) problem davranışlarında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Erkek öğrencilerin problem davranışlar alt boyutuna ilişkin tüm puan ortalamalarında anlamlı bir azalma yaşanmıştır.

Problem davranışlar boyutunda gerçekleştirilen karşılaştırmalarda kız öğrencilerin içselleştirilmiş ($t=1,722$; $p>,05$), dışsallaştırılmış ($t=-,644$; $p>,05$) ve toplam ($t=,203$; $p>,05$) problem davranışlarında anlamlı farklılık yaşanmamaktadır. Ancak erkeklerin içselleştirilmiş ($t=2,265$; $p<,05$), dışsallaştırılmış ($t=-2,750$; $p<,01$) ve toplam ($t=2,434$; $p<,05$) problem davranışlarında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Erkek öğrencilerin problem davranışlar alt boyutuna ilişkin tüm puan ortalamalarında anlamlı bir azalma yaşanmıştır.

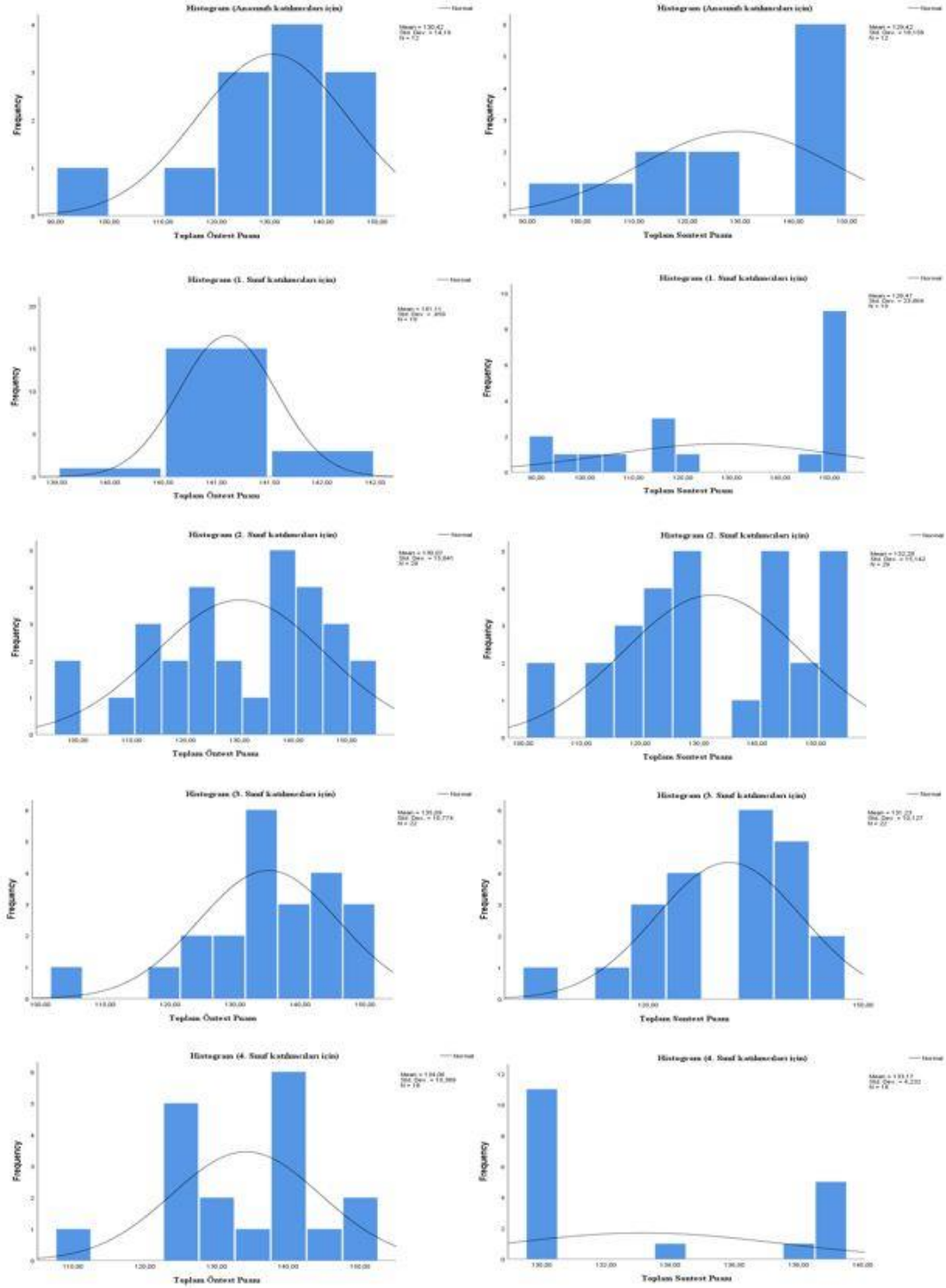
Sosyal becerilerin sergilenme sıklığına ilişkin elde edilen puanlar öntest-sontest karşılaştırmalarında erkek öğrencilerde; iş birliği ($t=,613$; $p>,05$), atılganlık ($t=-,180$; $p>,05$), kendini kontrol ($t=-1,582$; $p>,05$) ve toplam ($t=-,098$; $p>,05$) puanlar açısından anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Ancak kız öğrencilerde; iş birliği ($t=2,135$; $p<,05$), atılganlık ($t=2,663$; $p<,05$), kendini kontrol ($t=2,443$; $p<,05$) ve toplam ($t=2,885$; $p<,01$) puanlar açısından anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Akademik yeterlilik puan karşılaştırmalarında hem erkek ($t=-,366$; $p>,05$) hem de kız öğrencilerde ($t=-1,391$; $p>,05$) anlamlı farklılık elde edilmemiştir. SBDS-ÖF-İD toplam puanda ise hem erkek ($t=-3,292$; $p<,01$) hem de kız öğrencilerin puanlarında ($t=-2,263$; $p<,05$) anlamlı farklılık elde edilmiştir. Kızların toplam puan ortalamalarındaki değişim $\bar{X} = 195,54/202,85$; erkeklerde yaşanan değişim ise $\bar{X} = 198,87/207,13$ şeklindedir.

3.3.2. Öğrencilerin sınıf düzeyleri bağlamında öntest-sontest karşılaştırma sonuçları

Öğrencilerin SBDS-ÖF puanlarının öntest-sontest karşılaştırmalarında sınıf düzeylerine göre elde edilen analiz sonuçları Tablo 3.8 ile 3.12 arasında sunulmuştur. Ayrıca her bir sınıf düzeyine ilişkin öntest-sontest puanlarının betimleyici istatistikleri

tek bir tabloda Tablo 3.8’de sunulmuştur. Sınıf düzeyi bağlamında gerçekleştirilen normallik analizlerine ilişkin histogram grafikleri (Şekil 3.13) aşağıda sunulmaktadır. Analiz sonuçları bu puan türlerinin normal dağılım göstermediğini göstermektedir.



Şekil 3.13. Öğrencilerin sınıf bağlamında elde edilen SBDS-ÖF-İD öntest-sontest puanlarının normallik analizlerine ilişkin sonuçlar

Tablo 3.8. SBDS-ÖF-İD öntest-sontest puanlarının sınıf düzeyleri bağlamında betimleyici istatistikleri

Gelişim Durumu	Sınıf	N	Öntest		Sontest	
			Ort.	SS	Ort.	SS
İş birliği	Anasınıfı	12	28,83	5,59	28,83	4,17
	1. Sınıf	19	27,00	0,00	27,68	8,51
	2. Sınıf	29	28,83	5,69	29,55	5,68
	3. Sınıf	22	28,95	2,28	27,05	2,55
	4. Sınıf	18	29,33	4,01	24,28	0,83
Atılganlık	Anasınıfı	12	25,33	4,54	25,75	4,71
	1. Sınıf	19	25,11	0,46	24,32	6,68
	2. Sınıf	29	26,03	4,04	26,34	3,58
	3. Sınıf	22	24,82	5,69	24,23	4,84
	4. Sınıf	18	23,78	3,95	20,06	0,24
Kendini Kontrol	Anasınıfı	12	17,75	3,22	18,50	3,29
	1. Sınıf	19	16,00	0,00	18,21	3,10
	2. Sınıf	29	18,24	2,80	17,93	2,75
	3. Sınıf	22	17,23	1,60	15,64	1,62
	4. Sınıf	18	15,50	2,38	14,11	0,32
Toplam Sosyal Beceriler Sergilenme Sıklığı	Anasınıfı	12	74,42	12,63	75,58	10,73
	1. Sınıf	19	71,11	,46	72,58	18,78
	2. Sınıf	29	75,79	11,62	76,62	10,92
	3. Sınıf	22	73,86	7,85	69,41	8,49
	4. Sınıf	18	70,94	8,82	60,44	1,29
İçselleştirilmiş Davranışlar	Anasınıfı	12	10,50	3,00	8,92	2,75
	1. Sınıf	19	14,95	0,23	8,21	2,92
	2. Sınıf	29	7,86	2,55	8,48	3,04
	3. Sınıf	22	9,18	1,74	8,68	1,70
	4. Sınıf	18	9,94	2,26	12,06	0,24
Dışsallaştırılmış Davranışlar	Anasınıfı	12	18,08	4,56	14,58	3,92
	1. Sınıf	19	22,05	0,23	14,74	3,40
	2. Sınıf	29	13,90	2,40	15,55	3,63
	3. Sınıf	22	17,18	4,60	16,45	4,38
	4. Sınıf	18	20,61	7,02	24,06	0,24
Problem Davranışlar Toplam Puan	Anasınıfı	12	28,58	5,58	23,50	3,94
	1. Sınıf	19	37,00	0,00	22,95	6,10
	2. Sınıf	29	21,76	4,32	24,03	5,65
	3. Sınıf	22	26,36	4,82	25,14	4,91
	4. Sınıf	18	29,67	6,65	36,11	0,47
Akademik Yeterlilik	Anasınıfı	12	29,92	8,88	32,83	12,04
	1. Sınıf	19	36,00	0,00	35,32	12,27
	2. Sınıf	29	35,21	8,36	34,41	9,13
	3. Sınıf	22	37,73	7,25	39,18	6,44
	4. Sınıf	18	35,78	4,57	38,61	4,10
SBDS-ÖF-İD Toplam Puan	Anasınıfı	12	203,75	14,18	199,17	16,40
	1. Sınıf	19	204,11	0,46	213,74	24,86
	2. Sınıf	29	193,24	15,93	198,00	16,76
	3. Sınıf	22	196,27	12,36	194,14	10,89
	4. Sınıf	18	196,39	10,66	225,11	4,17

Sınıf düzeyleri bağlamında gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testlerinin sonuçları her bir sınıf düzeyi için ayrı ayrı sunulmuştur. Tablo 3.8’de sunulan anasınıfı öğrencilerinin öntest-sontest karşılaştırma sonuçları incelendiğinde; Problem davranışlar alt boyutunda içselleştirilmiş ($z=-2,859$; $p>,05$), dışsallaştırılmış ($z=-2,093$; $p>,05$) ve toplam ($z=-2,596$; $p>,05$) problem davranışlarında anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Anlamli farklılık puan ortalamalarında içselleştirilmiş problemler için $\bar{X} = 10,50/8,92$; dışsallaştırılmış problemler $\bar{X} = 18,08/14,58$ ve toplam problem davranışlar için $\bar{X} = 28,58/23,50$ şeklindedir. Sosyal becerilerin sergilenme sıklığı boyutunda, iş birliği ($z = -1,156$; $p > ,05$), atılganlık ($z = -1,313$; $p > ,05$), kendini kontrol ($z = -1,283$; $p > ,05$) ve toplam ($z = -1,312$; $p > ,05$) puanlar açısından anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Akademik yeterlilik ($z = -1,335$; $p > ,05$) ve SBDS-ÖF-İD toplam puanı ($z = -1,978$; $p > ,05$) alanında anlamlı farklılık elde edilmemiştir.

Tablo 3.9. *Anasınıfı öğrencilerinin SBDS-ÖF-İD öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması* (Not: b= Negatif sıralar temeline dayalı; c= Pozitif sıralar temeline dayalı; * = $p < ,05$; ** = $p < ,01$; *** = $p < ,001$)

Puanlar			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Problem Davranışlar	İçselleştirilmiş Davranışlar	Negatif Sıra	10	5,50	55,0	-2,859 ^b	,004**
		Pozitif Sıra	0	0,00	0,0		
		Eşit	2				
	Dışsallaştırılmış Davranışlar	Negatif Sıra	10	5,65	56,5	-2,093 ^b	,036*
		Pozitif Sıra	1	9,50	9,5		
		Eşit	1				
	Toplam Puan	Negatif Sıra	11	6,55	72,0	-2,596 ^b	,009**
		Pozitif Sıra	1	6,00	6,0		
		Eşit	0				
Sosyal Beceriler Sergilenme Sıklığı	İş birliği	Negatif Sıra	6	4,83	29,0	-,156 ^b	,876
		Pozitif Sıra	4	6,50	26,0		
		Eşit	2				
	Atılganlık	Negatif Sıra	5	5,90	29,5	-,313 ^c	,755
		Pozitif Sıra	6	6,08	36,5		
		Eşit	1				
	Kendini Kontrol	Negatif Sıra	3	5,00	15,0	-1,283 ^c	,199
		Pozitif Sıra	7	5,71	40,0		
		Eşit	2				
	Toplam Puan İş birliği	Negatif Sıra	6	4,92	29,5	-,312 ^c	,755
		Pozitif Sıra	5	7,30	36,5		
		Negatif Sıra	1				
Akademik Yeterlilik	Akademik Yeterlilik	Negatif Sıra	4	5,50	22,0	-1,335 ^c	,182
		Pozitif Sıra	8	7,00	56,0		
		Eşit	0				
Toplam Puan		Negatif Sıra	7	6,29	44,0	-,978 ^b	,328
		Pozitif Sıra	4	5,50	22,0		
		Eşit	1				

Birinci sınıfa devam eden öğrencilerin SBDS-ÖF-İD öntest-sontest puan karşılaştırmalarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 3.10'da sunulmuştur. Tablo 3.10'da sunulan birinci sınıf öğrencilerinin öntest-sontest karşılaştırma sonuçları incelendiğinde; Problem davranışlar alt boyutunda içselleştirilmiş ($z = -3,912$; $p < ,001$), dışsallaştırılmış ($z = -3,779$; $p < ,001$) ve toplam ($z = -3,872$; $p < ,001$) problem davranışlarında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Anlamlı farklılıklar puan ortalamalarında içselleştirilmiş

problemler için $\bar{X} = 14,95/8,21$; dışsallaştırılmış problemler $\bar{X} = 22,05/14,74$ ve toplam problem davranışlar için $\bar{X} = 37/22,95$ şeklindedir.

Tablo 3.10. 1. Sınıf öğrencilerinin SBDS-ÖF-İD öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması (Not: b= Negatif sıralar temeline dayalı; c= Pozitif sıralar temeline dayalı; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$)

Puanlar			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Problem Davranışlar	İçselleştirilmiş Davranışlar	Negatif Sıra	19	10,00	190,0	-3,912 ^b	,000***
		Pozitif Sıra	0	0,00	0,0		
		Eşit	0				
	Dışsallaştırılmış Davranışlar	Negatif Sıra	18	9,50	171,0	-3,779 ^b	,000***
		Pozitif Sıra	0	0,00	0,0		
		Eşit	1				
	Toplam Puan	Negatif Sıra	19	10,00	190,0	-3,872 ^b	,000***
		Pozitif Sıra	0	0,00	0,0		
		Eşit	0				
Sosyal Beceriler Sergilenme Sıklığı	İş birliği	Negatif Sıra	9	10,17	91,5	-,142 ^c	,887
		Pozitif Sıra	10	9,85	98,5		
		Eşit	0				
	Atılganlık	Negatif Sıra	9	11,72	105,5	-,426 ^b	,670
		Pozitif Sıra	10	8,45	84,5		
		Eşit	0				
	Kendini Kontrol	Negatif Sıra	7	4,57	32,0	-2,393 ^c	,017*
		Pozitif Sıra	11	12,64	139,0		
		Eşit	1				
	Toplam Puan	Negatif Sıra	9	9,94	89,5	-,222 ^c	,824
		Pozitif Sıra	10	10,05	100,5		
		Eşit	0				
Akademik Yeterlilik	Akademik Yeterlilik	Negatif Sıra	8	11,63	93,0	-,082 ^c	,935
		Pozitif Sıra	11	8,82	97,0		
		Eşit	0				
		Negatif Sıra	8	4,56	36,5	-2,140 ^c	,032*
Toplam Puan		Pozitif Sıra	10	13,45	134,5		
		Eşit	1				

Sosyal becerilerin sergilenme sıklığı boyutunda ise, iş birliği ($z = -,142$; $p > ,05$), atılganlık ($z = -,426$; $p > ,05$) ve toplam ($z = -,222$; $p > ,05$) puanlar açısından anlamlı farklılık elde edilmezken kendini kontrol ($z = -2,393$; $p < ,05$) puanında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Tablo 3.8’de yer alan betimleyici istatistikler incelendiğinde kendini kontrol puan ortalamasında yaşanan değişim $\bar{X} = 16/18,21$ şeklindedir ve davranışın sergilenme sıklığında artış yaşanmıştır.

Akademik yeterlilik ($z = -,082$; $p > ,05$) anlamlı fark elde edilmemişken, SBDS-ÖF toplam puanında ($z = -2,1410$; $p < ,05$) anlamlı farklılık elde edilmiş ve puan ortalaması $\bar{X} = 204,11/213,74$ şeklinde gerçekleşmiştir.

Tablo 3. 11. 2. Sınıf öğrencilerinin SBDS-ÖF-İD öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması (Not: b= Negatif sıralar temeline dayalı; c= Pozitif sıralar temeline dayalı; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; * = $p < .001$)**

Puanlar			<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Sosyal Beceriler Sergilenme Sıklığı	İş birliği	Negatif Sıra	12	11,96	143,5	-,816 ^c	,415
		Pozitif Sıra	14	14,82	207,5		
		Eşit	3				
	Atılganlık	Negatif Sıra	8	13,31	106,5	-,314 ^c	,753
		Pozitif Sıra	13	9,58	124,5		
		Eşit	8				
	Kendini Kontrol	Negatif Sıra	12	16,08	193,0	-,825 ^b	,409
		Pozitif Sıra	13	10,15	132,0		
		Eşit	4				
	Toplam Puan	Negatif Sıra	13	14,12	183,5	-,444 ^c	,657
		Pozitif Sıra	15	14,83	222,5		
		Eşit	1				
Problem Davranışlar	İçselleştirilmiş Davranışlar	Negatif Sıra	6	10,00	60,0	-1,431 ^c	,152
		Pozitif Sıra	13	10,00	130,0		
		Eşit	10				
	Dışsallaştırılmış Davranışlar	Negatif Sıra	5	7,30	36,5	-3,111 ^c	,002**
		Pozitif Sıra	18	13,31	239,5		
		Eşit	6				
	Toplam Puan	Negatif Sıra	6	6,42	38,5	-3,037 ^c	,002**
		Pozitif Sıra	17	13,97	237,5		
		Eşit	6				
Akademik Yeterlilik	Akademik Yeterlilik	Negatif Sıra	12	10,04	120,5	-1,028 ^b	,304
		Pozitif Sıra	7	9,93	69,5		
		Eşit	10				
Toplam Puan		Negatif Sıra	10	12,75	127,5	-1,720 ^c	,085
		Pozitif Sıra	18	15,47	278,5		
		Eşit	1				

İkinci sınıfa devam eden öğrencilerin SBDS-ÖF-İD öntest-sontest puan karşılaştırmalarına ilişkin analiz sonuçlarının yer aldığı Tablo 3.11 incelendiğinde; Problem davranışlar alt boyutunda içselleştirilmiş davranışlarda ($z=-1,431$; $p>,05$) anlamlı farklılık elde edilmemiş, dışsallaştırılmış davranışlarda ($z=-3,11$; $p<,01$) ve toplam ($z=-3,037$; $p<,01$) problem davranışlarında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Anlamlı farklılıklar puan ortalamalarında dışsallaştırılmış problemler $\bar{X} = 13,90/15,55$ ve toplam problem davranışlar için $\bar{X} = 21,76/24,03$ artış olmuştur. Sosyal becerilerin sergilenme sıklığı boyutunda ise, iş birliği ($z=-,816$; $p>,05$), atılmanlık ($z=-,314$; $p>,05$), kendini kontrol ($z=-,825$; $p>,05$) ve toplam ($z=-,444$; $p>,05$) puanlar açısından anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Akademik yeterlilik ($z=-1,028$; $p>,05$) ve SBDS-ÖF toplam puanında ($z=-1,720$; $p>,05$) anlamlı farklılık edilmemiştir.

Tablo 3.12. 3. Sınıf öğrencilerinin SBDS-ÖF-İD öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması (Not: b= Negatif sıralar temeline dayalı; c= Pozitif sıralar temeline dayalı; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$)

Puanlar			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Problem Davranışlar	İçselleştirilmiş Davranışlar	Negatif Sıra	11	8,09	89,0	-1,727 ^b	,084
		Pozitif Sıra	4	7,75	31,0		
		Eşit	7				
	Dışsallaştırılmış Davranışlar	Negatif Sıra	10	11,90	119,0	-,983 ^b	,326
		Pozitif Sıra	9	7,89	71,0		
		Eşit	3				
	Toplam Puan	Negatif Sıra	12	9,38	112,5	-1,711 ^b	,087
		Pozitif Sıra	5	8,10	40,5		
		Eşit	5				
Sosyal Beceriler Sergilenme Sıklığı	İş birliği	Negatif Sıra	16	10,97	175,5	-3,261 ^b	,001**
		Pozitif Sıra	3	4,83	14,5		
		Eşit	3				
	Atılmanlık	Negatif Sıra	11	10,91	120,	-,563 ^b	574
		Pozitif Sıra	9	10,00	90,00		
		Eşit	2				
	Kendini Kontrol	Negatif Sıra	15	10,50	157,5	-3,173 ^b	,002**
		Pozitif Sıra	3	4,50	13,5		
		Eşit	4				
	Toplam Puan	Negatif Sıra	15	13,80	207,0	-2,618 ^b	,009**
		Pozitif Sıra	7	6,57	46,0		
		Eşit	0				
Akademik Yeterlilik	Akademik Yeterlilik	Negatif Sıra	4	8,63	34,5	-1,747 ^c	,081
		Pozitif Sıra	12	8,46	101,5		
		Eşit	6				
Toplam Puan		Negatif Sıra	12	11,29	135,5	-1,139 ^b	,255
		Pozitif Sıra	8	9,31	74,5		
		Eşit	2				

Üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin SBDS-ÖF-İD öntest-sontest puan karşılaştırmalarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 3.12’de sunulmuştur. Elde edilen analiz sonuçlarına göre problem davranışlar alt boyutunda [içselleştirilmiş davranışlar ($z=-1,727$; $p>,05$); dışsallaştırılmış davranışlar ($z=-,983$; $p>,05$) ve toplam puanda ($z=-1,711$; $p>,05$) anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Sosyal becerilerin sergilenme sıklığı boyutunda ise, atılmanlık ($z=-,563$; $p>,05$) puanı açısından anlamlı farklılık elde edilmezken, iş birliği ($z=-3,261$; $p<,001$), kendini kontrol ($z=-3,173$; $p<,01$) ve toplam ($z=-2,618$; $p<,01$) puanlar açısından anlamlı farklılık elde edilmiştir. Puan ortalamalarında yaşanan değişim iş birliği ($\bar{X} = 23,83/29,55$), kendini kontrol ($\bar{X} = 17,23/15,64$) ve toplam ($\bar{X} = 73,86/69,41$) şeklindedir. Akademik yeterlilik alt boyutunda ($z=-1,747$; $p>,05$) ve SBDS-ÖF-İD toplam puanında da ($z=-1,739$; $p>,05$) anlamlı farklılık elde edilmemiştir.

Tablo 3.13. 4. Sınıf öğrencilerinin SBDS-ÖF-İD öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması (Not: b= Negatif sıralar temeline dayalı; c= Pozitif sıralar temeline dayalı; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$)

Puanlar			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Problem Davranışlar	İçselleştirilmiş Davranışlar	Negatif Sıra	2	5,00	10,00	-3,014 ^c	,003**
		Pozitif Sıra	14	9,00	126,00		
		Eşit	2				
	Dışsallaştırılmış Davranışlar	Negatif Sıra	5	7,00	35,00	-1,972 ^c	,049*
		Pozitif Sıra	12	9,83	118,00		
		Eşit	1				
	Toplam Puan	Negatif Sıra	4	4,25	17,00	-2,987 ^c	,003**
		Pozitif Sıra	14	11,00	154,00		
		Eşit	0				
Sosyal Beceriler Sergilenme Sıklığı	İş birliği	Negatif Sıra	15	8,80	132,00	-3,313 ^b	,001**
		Pozitif Sıra	1	4,00	4,00		
		Eşit	2				
	Atılmanlık	Negatif Sıra	13	9,77	127,00	-3,057 ^b	,002**
		Pozitif Sıra	3	3,00	9,00		
		Eşit	2				
	Kendini Kontrol	Negatif Sıra	12	8,17	98,00	-2,171 ^b	,030*
		Pozitif Sıra	3	7,33	22,00		
		Eşit	3				
	Toplam Puan	Negatif Sıra	15	8,83	132,50	-3,338 ^b	,001**
		Pozitif Sıra	1	3,50	3,50		
		Eşit	2				
Akademik Yeterlilik	Akademik Yeterlilik	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-3,215 ^c	,001**
		Pozitif Sıra	13	7,00	91,00		
		Eşit	5				
Toplam Puan		Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-3,726 ^c	,000***
		Pozitif Sıra	18	9,50	171,00		
		Eşit	0				

Dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin SBDS-ÖF-İD öntest-sontest puan karşılaştırmalarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 3.13'te sunulmuştur. Elde edilen analiz sonuçlarına göre problem davranışlar alt boyutunda [içselleştirilmiş davranışlar ($z=-3,014$; $p<,001$); dışsallaştırılmış davranışlar ($z=-1,972$; $p<,05$) ve toplam problem davranışları ($z=-2,987$; $p<,01$)], sosyal becerilerin sergilenme sıklığı boyutunda, [iş birliği ($z=-3,313$; $p<,001$), atılmanlık ($z=-3,057$; $p<,01$), kendini kontrol ($z=-,171$; $p<,05$) ve toplam puan ($z=-3,338$; $p<,01$)], akademik yeterlilik alt boyutunda ($z=-3,215$; $p<,001$) ve SBDS-ÖF-İD toplam puanında ($z=-3,726$; $p<,001$) anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Problem davranışlar alt boyutunda ise içselleştirilmiş davranışlar ($\bar{X} = 9,94/12,06$), dışsallaştırılmış davranışlar ($\bar{X} = 20,61/24,06$) ve toplam puan ($\bar{X} = 29,67/36,11$) şeklindedir. Sosyal becer, sergilenme sıklığı alt boyut ve toplam puanların ortalamaları arasında yaşanan değişimler ise; iş birliği sergileme sıklığı ($\bar{X} = 29,33/24,28$); atılmanlık sergileme sıklığı ($\bar{X} = 23,78/20,06$); kendini kontrol sergileme sıklığı ($\bar{X} = 15,50/14,11$); sosyal beceriler sergileme sıklığı ($\bar{X} = 70,94/60,44$) şeklindedir. Akademik yeterlilik

alanında $\bar{X} = 35,78/38,61$ ve SBDS-ÖF-İD toplam puanda $\bar{X} = 196,39/225,11$ şeklindedir.

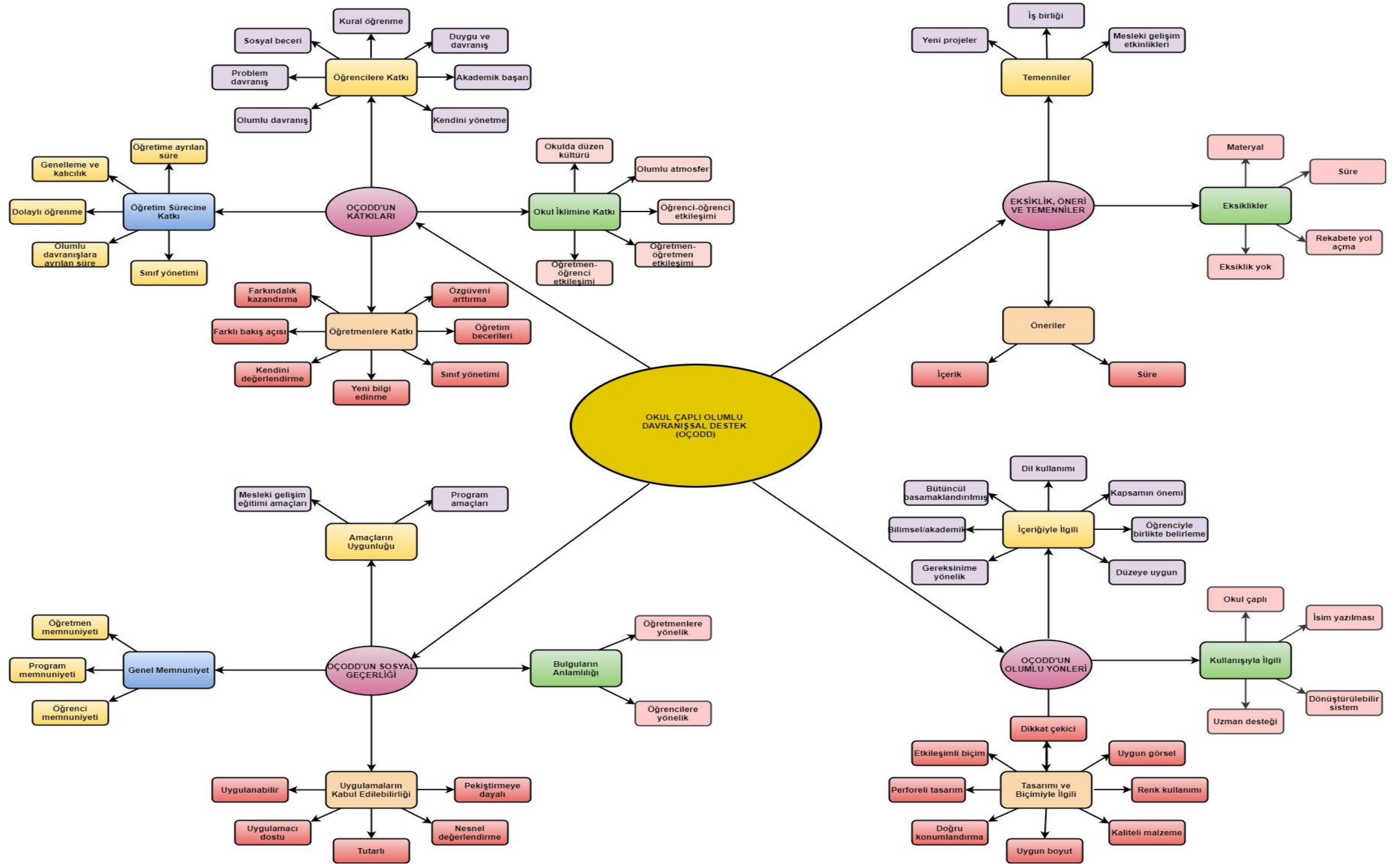
3.4. OÇODD’a İlişkin Öğretmen Görüşleri

OÇODD uygulaması sonrasında müdahale yapılan okuldaki öğretmenlerin OÇODD’a ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen müdahale sonrası görüşmelerde sık tekrarlanan sözcüklerin sözcük analiz sonuçları Şekil 3.14.’te verilmiştir.



Şekil 3.14. Müdahale sonrası öğretmen görüşmelerinde sık tekrarlayan sözcüklere ilişkin sözcük bulutu

OÇODD’a ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek üzere öğretmenlerle gerçekleştirilen müdahale sonrası görüşmelerde tekrarlanan sözcük sıklığına dayalı sözcük bulutu analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin, “Sınıf, güzel, kartlar, zaman, davranışlar, kurallar, dikkat, iyi, okul, olumlu, sorumluluk, öğrenciler ve öğretmen” sözcüklerini sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Sözcük bulutu analizinde öğretmenler OÇODD kapsamında okul içinde gerçekleştirilen düzenlemelerin ve kullanılan beklenti kartlarının öğrencilerin problem davranışlarının azalmasına katkı sağladığını ve öğrencilerin olumlu davranışlar kazandıklarını vurgulamışlardır.



Şekil 3.15. Öğretmenlerin OÇODD'la ilgili görüşlerine ilişkin temalar, kategoriler ve alt kategoriler

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda dört tema, 14 kategori ve 64 alt kategori belirlenmiştir (Şekil 3.15). OÇODD sonrası öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular, şekiller üzerinde özetlenmekte, temalar ve kategoriler yoluyla açıklanmakta ve öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar yapılarak desteklenmektedir.

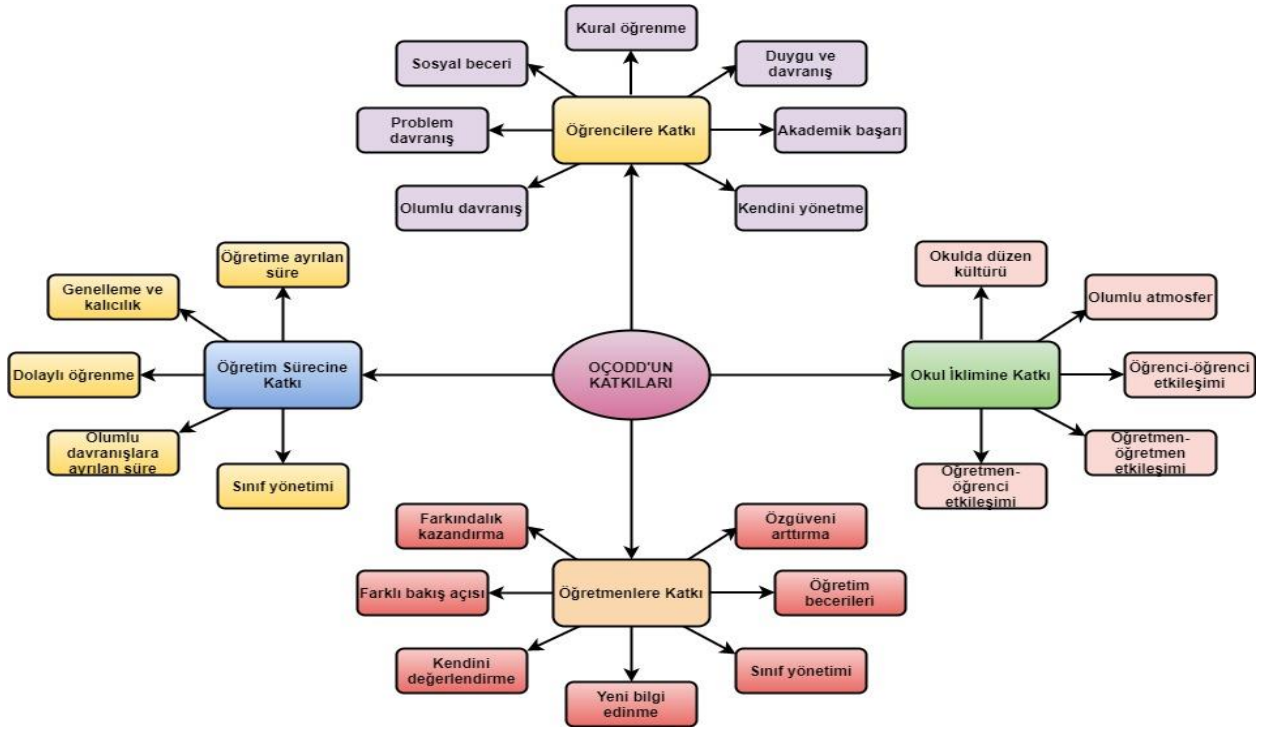
3.4.1. OÇODD'nin Katkıları

OÇODD müdahalesi sonrası öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen ilk bulgu, OÇODD'un katkılarıdır. Müdahale sonrasında öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde OÇODD'un katkıları kapsamında en sık tekrarlayan sözcüklere ilişkin sözcük bulutu (Şekil 3.16) analiz sonuçları şekilde görüldüğü gibidir.

OÇODD'un katkıları teması kapsamında öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde tekrarlanan sözcük sıklığına dayalı olarak gerçekleştirilen sözcük bulutu analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin “Olumlu, davranış, gördük, çocuk, sorumluluk, başladı, zaman ve düzeldi” sözcüklerini daha fazla tekrarladıkları görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin davranışlarında düzelmeler olduğunu, olumlu davranışlarında artış olduğunu ve öğrencilerin sorumluluk almaya başladıklarını belirtmişlerdir.



Şekil 3.16. OÇODD'un katkıları temasına ilişkin sözcük bulutu



Şekil 3.17. OÇODD'un katkılarına ilişkin kategoriler ve alt kategoriler

OÇODD'un katkıları kapsamında OÇODD'un; (a) öğrencilere katkıları, (b) öğretmenlere katkıları, (c) okul iklimine katkıları ve (d) öğretim sürecine katkıları olmak üzere toplam dört kategori ve 24 alt kategoriye ulaşılmıştır (Şekil 3.17).

3.4.1.1. OÇODD'un öğrencilere katkısı

Öğretmenler OÇODD'un öğrencilere katkısı kapsamında; olumlu davranışların kazanılmasına katkı, problem davranışların azalmasına katkı, sosyal becerilerin gelişimine katkı, kuralların öğrenilmesine katkı, duygu ve davranışların gelişimine katkı, akademik başarının artmasına katkı ve kendini yönetmeye katkı konularına değinmişlerdir.

3.4.1.1.1. Olumlu davranışların kazanılmasına katkı

Öğretmenler OÇODD'un öğrencilerin; olumlu davranışlar kazanmalarında ve olumlu davranışlarının artmasında katkısı olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler bu konudaki görüşlerini

"Biz ne kadar şey yapsak da oturtamadığımız bazı davranışlar bu afişlerle, bu proje ile bence oturdu gibi yerine" (K₁, S₈); "Eğitimlerde öğrendiklerimi kullandığım zaman, çocuklarda olumlu davranışlar olduğunu da gördüm" (K₄, S₆₄)

şeklinde ifade etmişlerdir.

3.4.1.1.2. *Problem davranışların azalmasına katkı*

Öğretmenler, OÇODD'un öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada etkili olduğuna ilişkin görüşlerini

“Kavgadan, dövüşten, yüksek tondan kaçtılar” (K₃, S₃₄); “... karşı taraf senin resmin burada mı diye, kavgaya dönüşmeden önlenmeye başladı.” (K₃, S₃₇); “Okulda kendine zarar vermeden inip çıkmasını öğrendi” (K₄, S₇₃); “...mesela Müdür Bey'in gözlemlediği, şikâyet ettiği davranışlar ortadan kalktı büyük bir oranda.” (K₆, S₉₀)

sözleriyle dile getirmişlerdir.

3.4.1.1.3. *Sosyal becerilerin gelişmesine katkı*

Öğretmenler OÇODD'un yeni sosyal becerilerin kazanılmasına ve mevcut sosyal becerilerin artmasına katkı sağladığını söylemiştir. Öğretmenler bu katkıya ilişkin görüşlerini

“Mesela onların selamlaşması, iyi günler demesi, arkadaşlarını kutlaması. Önceden mesela bir öğrenci bir şey yaptığı zaman, sınava girdiği zaman, iyi not aldığı zaman veya ödül aldığı zaman diğerleri böyle hasetlenerek bakıyorlardı. Ama daha sonra bu sosyal beceriler işte, bazı şeyler geliştikten sonra onu alkışlarıyla tebrik ettiler, onları kutladılar. Bu, dışarıdaki oyunlarda da oldu, sınavlarda da oldu, arkadaşlarında da oldu, ödevlerde de oldu. Bunda çok çok faydası oldu. Arkadaşlık ilişkilerine yansıdı bir kere.” (K₄, S₆₆); “Ya mesela, sabah gelirken günaydın demeyen çocuk, ‘Günaydın’ demeye başladı. İşte arkadaşından bir şey isterken ‘Alabilir miyim’ demeye başladı kibarca. ... Kesin emirlerle mesela konuşuyordu. Bir arkadaşını kırmadan verebilir misin, kibarlaşma yoluna gitmeye başladılar.” (K₅, S₂₁); “Her daim selamlaşmaları, iyi akşamlar, bunları çok yapmıyordu çocuklar açıkçası. Yani hiç beklemediğin çocuk bile gelip, ‘Görüşürüz öğretmenim. Nasılsınız? Bir şeye ihtiyacınız var mı? Nasıl yardımcı olabilirim?’ şeklinde hep yanıma gelip soruyorlardı.” (K₆, S₇₉)

şeklinde dile getirmişlerdir.

3.4.1.1.4. *Kuralların öğrenilmesine katkı*

Öğretmenler OÇODD'un, öğrencilerin kuralları öğrenmesine de katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu konudaki görüşlerini

“Ama böyle daha bir düzen oldu hem kurallarının öğrenilmesi açısından hem de sınıf atmosferi açısından.” (K₁, S₅); “Bizim sınıflarda defalarca ellerini yıka dediğimiz şey, sizin asmanızla daha çok uygulayan oldu. Daha çok öğrenciye ulaştık öyle diyeyim.” (K₃, S₃₆); “...ve ben şey yani musluğu açık bırakıp da o resmi gördüğünde ‘Aaa kapatmalıydım’ deyip, kapatan öğrenci gördüm” (K₄, S₆₇)

sözleriyle açıklamışlardır.

3.4.1.1.5. *Duygu ve davranışların gelişimine katkı*

Öğretmenler, öğrencilerde sorumluluk bilincinin gelişmesini sağladığı, farkındalık yarattığı ve empati becerileri geliştirdiği şeklindeki görüşleriyle OÇODD’un öğrencilerin duyu ve düşüncelerinin gelişimine katkıda bulunduğundan söz etmişlerdir. Öğretmenler bu düşüncelerini

“Dediğim gibi, sorumluluk aldı bir kere, arkadaşlarıyla ilişkileri düzeldi.” (K₄, S₇₃); “Ya zaten hani belki de bu projenin en güzel yanı da buydu! Hani koridorda, bahçede, dışarıda, nöbette falan işte, hani diğer öğrencilerin hepsinin farkındalığı ...” (K₇, S₉₇); “Empati kurdu, sosyalleşti, arkadaşına yardımcı oldu, davranış oluşturdu, sorumluluk sahibi oldu. En önemli olan bu!” (K₁, S₅)

cümleleriyle ifade etmişlerdir.

3.4.1.1.6. *Akademik başarının artmasına katkı*

Öğretmenler OÇODD’un öğrencilerin davranışlarının yanı sıra akademik başarılarını arttırmaya da katkısı olduğuna

“Bunun faydasını bence çok çok fazla aldık. Zaten bunu biz çocukların akademik başarılarında da gördük.” (K₁, S₁₄); “... tabii ki başarısı daha az olan çocuklar çaba gösterdi veya şu çok güzeldi başarı anlamında. Hani çok takdir edilmeyen öğrencileri biz hani ‘Aaa, acaba şunu da katabilir miyim?’ şeklinde, hani onu ödüllendirdiğimde. O çocukta çok etkisi olduğunu gördüm yani. Evet ya, kesinlikle başarı konusunda bazı çocuklarda çok etkili oldu” (K₆, S₈₅)

sözleriyle değinmişlerdir.

3.4.1.1.7. *Kendini yönetmeye katkı*

Öğretmenler OÇODD’un öğrenciler için bir rehber görevi gördüğünü ve böylece kendini yönetmeye katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu görüşlerini

“...çocuklar hep takip ediyorlardı o posterleri. O posterleri takip ederek bazı işlerini yapıyorlardı...” (K₁, S₉); “Bak kural bu. Otur yerine, öğretmenini böyle bekle veya parmak kaldırmadan konuşun. Kurala uymuyorsun diyerek bu sefer kendi kendilerinin denetçileri oldular.” (K₂, S₆₀); “...dördüncü sınıflardaki çocuklar iç kontrolü, oto kontrol mü diyoruz, onu devreye sokmaya başlamışlardı.” (K₃, S₄₄)

ifadeleriyle belirtmişlerdir.

3.4.1.2. *OÇODD’un öğretmenlere katkısı*

Öğretmenler OÇODD’un farkındalık kazandırmaya katkı, farklı bakış açısı kazandırmaya katkı, kendini değerlendirmeye katkı, yeni bilgiler edinmeye katkı, sınıf yönetimine katkı,

öğretim becerilerine katkı ve özgüveni arttırmaya katkı sağladığı yönünde görüşler belirterek OÇODD'un öğretmenlere katkısında söz etmişlerdir.

3.4.1.2.1. Farkındalık kazandırmaya katkı

Öğretmenler, eğitimlerden sonra problem davranışların farkına vardıklarını ve problem olan davranışlara ilişkin düşüncelerinin değiştiğini ifade ederek OÇODD'un kendilerine farkındalık kazandırdığına ilişkin katkısını dile getirmişlerdir. Öğretmenler görüşlerini

“Anlattıkları konularla bu fırsatı yakalamış oldum bence. Hatta küçük kısa notlar aldım. O kısa kısa notlarımla eksiklerini görme imkânı buldum. Çünkü bildiğim şeyler vardı. Bu doğrudur diye düşünüyordum ama hâlbuki ki doğru değilmiş. Farklı becerileri etkileyebiliyormuş. O anlamda bence faydalı oldu kesinlikle.” (K₁, S₂); “...aynı şeyleri göre göre biz bazı problem davranışları kanıksıyoruz. Zannediyoruz ki normal davranış.” (K₃, S₃₂)

diyerek dile getirmişlerdir.

3.4.1.2.2. Farklı bakış açısı kazandırmaya katkı

Öğretmenler OÇODD'tan sonra farklı bakış açısı kazandıklarını ve düşüncelerinin değiştiğini açıklamışlardır. Öğretmenler

“Ufak dokunuşlarla bile çok şeyi verebileceğimizi görmüş olduk. Bu sadece davranışların kuralların oturması açısından değil, sınıfta genelde artık bundan sonra ufak şeylerde çok şey yapacağımı görmüş oldum. Görme imkânı sağladı.” (K₁, S₆); “Mesela bazı şeylere çok farklı şekilde bakar olduk.” (K₂, S₄₉); “Daha basite indirgeyerek, farklı alanlara ayırarak, bölerek, o sorunun temeline inme yolunu da öğrenmiş oldum. Bunun da bana çok faydası oldu.” (K₄, S₆₄₋₆₅); “...ama sonra mesela bu yapmış olduğumuz çalışmalardan sonra, bütün kuralların çocuklarca aynı anda benimsenemeyeceğini öğrenmiş olduk.” (K₅, S₂₀)

sözleriyle değinmişlerdir.

3.4.1.2.3. Kendini değerlendirmeye katkı

Öğretmenler; kendilerini ve bilgilerini değerlendirme şansı bulduklarını, bazı konularda bilgi eksikliklerinin olduğunu fark edip paylaştıklarını ve kendilerini geliştirmelerine katkı sağladığını ifade ederek OÇODD'un kendilerine katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu katkıya yönelik görüşlerini

“Önemli olan, öğretmenin de kendini eksik gördüğü noktaları görme imkânı sağladı bence. Bunu görmek bence daha büyük bir şey. Çünkü ben seneye ya da ondan sonraki seneye gelecek öğrencilerime dokunuşlarımı ona göre yapacağım. Böyle bir proje ile devam etmesek bile bizim hayatımızda bir noktası oldu.” (K₁, S₁₇), “Uygulamada doğru olduğumuzu ya da yanlış olduğumuzu belirliyoruz. Hani öğretmen olarak ben bunu biliyorum, yapıyorum değil. Her iki, üç senede bir

böyle arkadaşlar gelse de yapsak çok iyi olacak. Hani hangi yoldayız, onları belirlemiş oluyoruz.” (K₃, S₃₂); “Hoca Hanım’dan (Şerife Yücesoy-Özkan) daha iyi bir şekilde, kendinden emin bir şekilde, hata yapmıyorum, doğru yoldayım, böyle davranmam gerektiği doğruymuş gibi kendinden daha emin bir şekilde davranışlarımı devam ettirdim.” (K₄, S₆₅)

cümleleriyle ifade etmişlerdir.

3.4.1.2.4. Yeni bilgiler edinmeye katkı

Öğretmenler; eğitimlerden yeni bilgiler edindiklerini ve böylece düşüncelerinin değiştiğini, ayrıca eğitimler sayesinde bilgilerini tekrarladıklarını belirterek OÇODD’un yeni bilgiler edinmeye katkılarına vurgu yapmışlardır. Öğretmenler bu görüşlerini

“Ben yakın zamanda öğrendiğim şeyleri tekrar etme fırsatı buldum.” (K₁, S₁); “...bizlere bilmediğimiz yerleri veya bilmediğimiz konular var ise oraları hatırlatma durumları oldu. Farklı yaklaşımlar oldu.” (K₂, S₁₉); “Bu projede bu eğitimler çok iyi oldu. Hangi yolda olduğumu, hangi davranışların eksik, hangi davranışların doğru olduğunu, problem davranış nedir, onları bir kere daha gözden geçirdik.” (K₃, S₃₂)

diyerek dile getirmişlerdir.

3.4.1.2.5. Sınıf yönetimine katkı

Öğretmenler, OÇODD ile birlikte problem davranışlara uygun şekilde müdahale etmeyi öğrendiklerini ve bu sayede OÇODD’un sınıf yönetimi becerilerine katkı sunduğunu

“Sınıf yönetimine hâkim olmamızı daha kolay kıldı” (K₁, S₁₄).“...öğrencim ders dinlemediğinde uyardı o ses tonum yüksek oluyordu. Hani böyle tık tıklıyorsunuz, omuzuna dokunuyorsunuz, gözüne bakıyorsunuz, yok çocukta. O zaman yüksek tonda bağıırıyordum. Sonra lütfen, hani ben ‘lütfeni’ çok kullanıyorum ama bu uyarıları da lütfenle yapmaya başladım. Daha alçak tonda daha iyi oldu. Çocuklar da huzurlu oldu, huzursuz olmadı” (K₃, S₃₄)

sözleriyle dile getirmişlerdir.

3.4.1.2.6. Öğretim becerilerine katkı

Öğretmenler; OÇODD’dan sonra sosyal beceri öğretimine önem verdiklerini ve sınıf içinde düzenleme yaptıklarını belirterek OÇODD’un öğretim becerilerine katkısını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu konu hakkındaki görüşlerini;

“Ben onların ışığında birkaç şeye dokundum. Sınıf ortamı mı ona göre hazırladım. Sınıf yönetimine ona göre dikkat ettim. Materyali mi ona göre hazırladım. Bu, çocuğun da dikkatini çekti. Benim de daha verimli olduğumu gördüm vermeye çalıştığım ne diyeyim, sosyal becerinin, herhangi bir şeyin” (K₁, S₃). “Güzel davranışlar bunlar. Yani, ‘Nasılsın? İyi misin? Günaydın’ gibi davranışlar. Bu öğretimlerden sonra onlara da biraz daha ağırlık verdik.” (K₅, S₂₀); “...ve çocuğu bu konuda olumlu yönlendirdiğimizi düşünüyorum, yani sosyal becerilerini arttırarak...” (K₆, S₇₉)

cümleleriyle ifade etmişlerdir.

3.4.1.2.7. Özgüveni arttırmaya katkı

Öğretmenler, OÇODD'un özgüvenlerini arttırmaya katkı sağladığına ilişkin görüşlerini "...bunu sizin gibi tecrübeli mi diyeyim, hani bilgi sahibi kişilerle yapmak hani bizi daha şey yaptı. Kendimize güvenimizi sağladı" (K₃, S₄₄). "...ha ben doğru yoldayım ve doğru yoldan ilerliyorum. Kendinize de güveniniz oluşuyor. Bu, davranışlarınıza da yansıyor, çocuklara da yansıyor. Geri dönütler de çok güzel oluyor bu sefer. Yani, yanlış bir şey yapmadığını, daha doğru yoldayım, böyle olması gerektiğini bu konuda..." (K₄, S₆₅)

şeklinde dile getirmişlerdir.

3.4.1.3. OÇODD'un öğretim sürecine katkısı

OÇODD'un öğretim sürecine katkıları kapsamında öğretmenler; öğretime ayrılan süreye katkı, genelleme ve kalıcılığa katkı, dolaylı öğrenmeye katkı, davranışların öğretime ayrılan süreye katkı ve sınıf yönetimine katkı konularına değinmişlerdir.

3.4.1.3.1. Öğretime ayrılan süreye katkı

Öğretmenler, öğretime daha fazla zaman kaldı diyerek OÇODD'un öğretime ayrılan süreye katkısını açıklamışlardır. Öğretmenler OÇODD ile birlikte öğretime ayrılan sürenin arttığı konusundaki görüşlerini

"...O zaman (proje sürecinde) benim işim ne oluyordu. Hemen bir hafif dikkat toplama, gir derse." (K₂, S₆₀). "Derse başlamam 10-15 dakika. Sonra o bitmiyor işte, ben onları söyledikten sonra şikâyetler geliyor. O şikâyetleri değerlendirmek 10-15 dakika sürecektir. Ama ben bu kurala gidip tık tık (kuralları gösterme) yaptığımda, herkes yerine oturuyordu ve diğerini de oturtuyordu. Hiçbir sorun yaşamıyorduk. Ne şikâyet ne de bir şey" (K₃, S₄₅). "Tam ders işlerken pat mont düşüyor. Oradan öğrenci işte 'Öğretmenim bilmem kimin montu düştü.' Ne oluyor, dersin dikkati dağılıyordu. Dikkatimiz dağıldığı için de yeniden toparlamak da güçlük çekiyoruz. Buna benzer sıkıntılar oluyordu, bunlar düzeldi" (K₅, S₂₃)

şeklinde dile getirmişlerdir.

3.4.1.3.2. Genelleme ve kalıcılığa katkı

Öğretmenler OÇODD'un genelleme ve kalıcılığa katkısını, özellikle kazanılan kuralların öğrencilerin farklı ortamlara girmelerini kolaylaştırma açısından önemli olduğunu ve kullanılan beklenti kartlarının davranışlarda kalıcılığı sağladığını açıklayarak ortaya koymuşlardır. Öğretmenler;

“Evde de aynı. Koçan alanların, mesela kupon alanların (beklenti kartları) evde de aynı davranışları devam ettirdiğini duydum ailelerle görüşme yaptığım zaman” (K₁, S₁₁); “Yani öğrenci bunların sosyal yaşantıda çok önemli olduğunu öğrendi. Yani şimdi de çok önemli, yarın, öbür gün de çok önemli, çalışırken de çok önemli olacak, yaşlansa da çok önemli olacak.” (K₃, S₃₉); “Evinin bir köşesine astığında, yıllar bile geçse diyecek ki ‘Ben okulda böyle bir çalışma yapmıştım. İşte öğretmen bu davranışından dolayı bana bu belgeyi vermişti’ diye. O davranışı hayat boyu bence pekişmiş olacak” (K₅, S₂₇)

sözleriyle genelleme ve kalıcılığa katkıya ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir.

3.4.1.3.3. Dolaylı öğrenmeye katkı

Öğretmenler OÇODD’un dolaylı öğrenmeye katkısını; arkadaşlarının beklenti kartı almasının diğer öğrenciyi de kart alabilmek için motive ettiğini söyleyerek dile getirmişler ve bu görüşlerini anlatmak için

“Çok önemli bir şey davranış düzeltmede. Bence hani tam bilmiyorum, hani işin ehli de değiliz biz. Davranış düzeltmede bence çok etkili oldu benim sınıfta. Bende bir tane oldu. Ayy senin iki tane var ben de düzelteyim gibi” (K₃, S₄₁); “O davranışı gören başka bir öğrenci, bahçedeki davranış karşısında kendisine daha bir olumlu davranış haline getirip ben de o karttan almalıyım deyip örnek davranışta...” (K₄, S₇₁₋₇₂)

cümlelerini kullanmışlardır.

3.4.1.3.4. Davranışların öğretimine ayrılan süreye katkı

Öğretmenler OÇODD’dan sonra davranışlara daha fazla zaman ayırdığını söyleyerek, OÇODD’un davranışların öğretimine ayrılan süreye katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri

“Sizler bu işin içine girince, biraz daha fazla zaman ayırıp, çocukların olumlu davranışları sergilemesi yönünde zamanı biraz daha fazla ayırdık gibime geliyor” (K₅, S₂₉)

diyerek bu konudaki düşüncesini dile getirmiştir.

3.4.1.3.5. Sınıf yönetimine katkı

Öğretmenler, OÇODD uygulanmaya başladıktan sonra sınıf yönetiminin daha kolay olduğunu söyleyerek OÇODD’un sınıf yönetimine katkısını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri bu görüşünü

“...çünkü bu (OÇODD), sınıfta bir kargaşa oluşturmadı. Bu şekilde yapmadığımızda, bir kargaşa, bir kaos ortamı yaratılıyor sınıfta. O da sınıf yönetiminizi sıkıntıya sokuyor. Ama böyle, daha bir düzen oldu” (K₁, S₅)

sözleriyle ifade etmiştir.

3.4.1.4. OÇODD'un okul iklimine katkısı

OÇODD'un okul iklimine katkıları kapsamında öğretmenler; okulda düzen kültürü oluşmasına katkı, olumlu sınıf/okul ikliminin oluşmasına katkı, öğrenciler arasındaki etkileşimin artmasına katkı, öğretmenler arasındaki etkileşimin artmasına katkı ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin artmasına katkı konularına değinmişlerdir.

3.4.1.4.1. Okulda düzen kültürü oluşmasına katkı

Öğretmenler OÇODD'un okulda düzen kültürüne katkılarını ifade ederken; okulda bir kültürün oluştuğunu, düzene ve işleyişe katkılar sunduğunu, olumlu bir sınıf iklimi yarattığını ve okul içi ilişkilerde olumlu değişimler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu görüşlerini;

“...yerleri belli oldu, kargaşa olmadı. Mesela, (öğrenci) X'in yerine gidip kimse koyamadı (eşyasını). Benim resmim buradaysa, buraya koydu.” (K₂, S₅₄); “Senin dolabındı, benim dolabımdı. Ben bilemedim, ben ceketimi oraya asmıştım gibi şeyleri yok ettik gitti. Sırada zaten çok sorun çıkmıyordu da ama askı ve dolaplarda yaşayabiliyorduk, çok mutlu oldum.” (K₃, S₃₈); “Masalara da fotoğraflarını yapıştırmıştık. Bunun avantajı ne oldu? Çocuk o masayı sahiplendi. Bu masa benim dedi.” (K₅, S₂₂₋₂₃); “Yani güzeldi. Düzen kültürü oluştu bence okulda. ... Hepsi çocukları düzen açısından olumlu etkiledi diye düşünüyorum” (K₆, S₈₀₋₈₁)

ifadeleriyle dile getirmişlerdir.

3.4.1.4.2. Olumlu sınıf/okul ikliminin oluşmasına katkı

Öğretmenler OÇODD'un olumlu sınıf ve okul atmosferinin oluşmasına katkılarını; öğrencilerde aidiyet duygusunun geliştiği ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşmasıyla açıklamışlardır. Öğretmenler bu görüşlerini açıklarken;

“Eğitim atmosferini pozitifletirdi. Sınıf yönetimine hâkim olmamızı daha kolay kıldı. Olumlu bir sınıf ortamı olunca da bütün bir genele, eğitimin geneline yayıldı” (K₁, S₁₄); “Ama böyle daha bir düzen oldu. ... sınıf atmosferi açısından” (K₁, S₅); “Ya ben onu biraz aslında şey olarak düşünüyorum yani, çocuğun bir aidiyeti yani bir özgüveni açısından, şeyi açısından, bana ait bir yer var bu sınıfta” (K₇, S₉₂)

ifadelerini kullanmışlardır.

3.4.1.4.3. Öğrenciler arasındaki etkileşimin artmasına katkı

Öğretmenler OÇODD'un öğrenciler arasında etkileşimi olumlu yönde etkilediğini;

“...çocukların birbirleriyle etkileşimi açısından çok güzel oldu” (K₁, S₅); “Çok hareketli olan hemen kurallara gidiyordu, arkadaşına gösteriyordu. ... sınıf kurallarını bozmak istemeyen oraya

koşmuyordu da ‘Arkadaşım kurallarımız var’ diyordu. ‘Kurallara uygun davranalım’ diyordu.” (K₃, S₃₈); “Böyle olması, diğer sınıfların da birbiriyle etkileşimini sağladı.” (K₄, S₇₃); “... bir kere, arkadaşlarıyla ilişkileri düzeldi” (K₄, S₇₃)

şeklinde ifade etmişlerdir.

3.4.1.4.4. Öğretmenler arasındaki etkileşimin artmasına katkı

Öğretmenler, OÇODD’un öğrenciler arasındaki etkileşimin yanı sıra öğretmenler arasındaki etkileşimin artmasına da katkı sunduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden biri bunu;

“Birbirimizle etkileşime girerek aslında farklı sınıflarda nasıl oluyor onu test ettik. Farklı öğretmenlerin yöntemlerini görmüş, denemiş olduk. Hatta yeri geldi, birbirimizi eleştirdik.” (K₁, S₁₃)

cümlesiyle dile getirmiştir.

3.4.1.4.5. Öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi arttırmaya katkı

Öğretmenler, OÇODD’un öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi arttırdığı konusundaki görüşlerini;

“Bu yönden de çok teşekkür ederim. Yani dördüncü sınıflara (dördüncü sınıf öğrencileri) ulaştım (etkileşim kurabildim). Ben dördüncü sınıflara ulaştım” (K₃, S₄₄); “Yani çocuk bir kez öğretmenine karşı daha saygı çerçevesinde yaklaştı. Kurallara daha bir uyma çabası içindeydi. Hani isyankâr tavırlar sergilememe çabası içindeydi. O yüzden bence iki tarafı birbirine yaklaştırdı mutlaka diye düşünüyorum” (K₆, S₈₅)

sözleriyle dile getirmişlerdir.

3.4.2. OÇODD’un Olumlu Yönleri

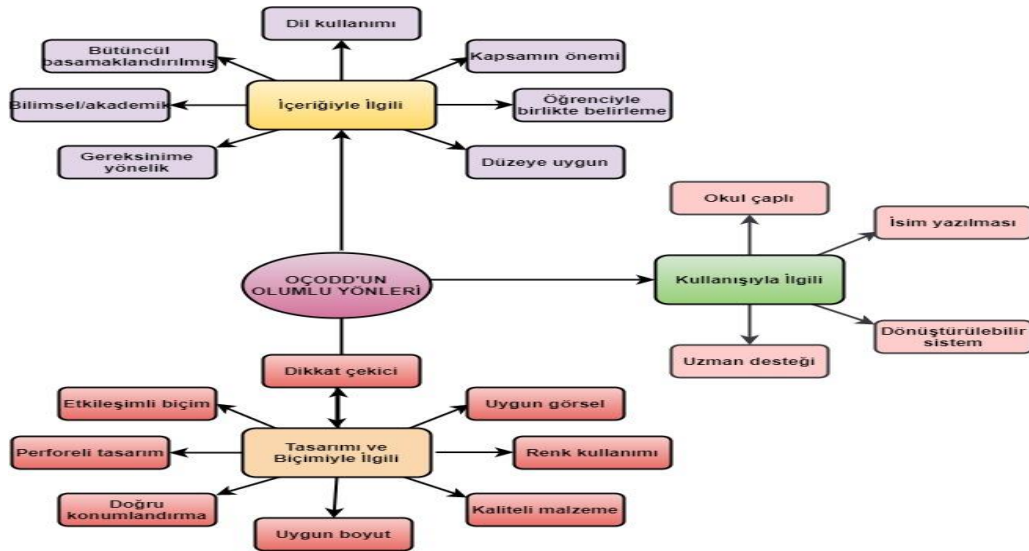
OÇODD müdahalesi sonrası öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen ikinci bulgu, OÇODD’un olumlu yönleridir.



Şekil 3.18. OÇODD’un olumlu yönleri temasına ilişkin sözcük bulutu

OÇODD'un olumlu yönleri teması kapsamında öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde tekrarlanan sözcük sıklığına dayalı olarak gerçekleştirilen sözcük bulutu (Şekil 3.18) analiz sonuçları şekilde yer almaktadır.

OÇODD'un olumlu yönleri teması kapsamında öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde tekrarlanan sözcük sıklığına dayalı olarak gerçekleştirilen sözcük bulutu analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin “Çok, güzeldi, oldu, davranış, iyiydi, kurallar kolaydı ve rahattı ” sözcüklerini daha sık dile getirdikleri görülmektedir. Öğretmenler OÇODD kapsamında gerçekleştirilen düzenlemelerden memnun kaldıklarını ve bu program sonucunda öğrencilerin olumlu davranışlarında artış olduğunu belirtmişlerdir.



Şekil 3.19. OÇODD'un olumlu yönlerine ilişkin kategori ve alt kategoriler

Olumlu yönler kapsamında OÇODD'un; (a) içeriğiyle ilgili olumlu yönler, (b) tasarım ve biçimiyle ilgili olumlu yönler ve (c) kullanışıyla ilgili olumlu yönler olmak üzere toplam üç kategori ve 19 alt kategoriye ulaşılmıştır (Şekil 3.19).

3.4.2.1. OÇODD'un içeriğiyle ilgili olumlu yönler

Öğretmenler OÇODD'un içeriğiyle ilgili olumlu yönleri kapsamında; gereksinimi karşılamaya yönelik içerik kullanımı, içeriğin bilimsel ve akademik olması, sürecin bütüncül ve basamaklandırılmış olması, açık, anlaşılır ve düzeye uygun dil kullanımı, beklenti kartlarının kapsamının önemli olması, kuralların öğrencilerle birlikte belirlenmesi ve kuralların içerik ve sayısının öğrenci düzeyine uygun olması konularını saymışlardır.

3.4.2.1.1. Gereksinimi karşılamaya yönelik içerik kullanımı

Öğretmenler, OÇODD, özellikle de mesleki gelişim eğitimleri hazırlanırken gereksinimlerin dikkate alındığını ve içeriğin bu gereksinimler çerçevesinde geliştirildiğini vurgulamışlardır. Öğretmenler bu görüşlerini

“Bizim okulumuzun bulunduğu yapısı bakımından, bu tür eğitimlere ihtiyacı vardı. Çünkü bazı konularda yetersiz kaldığımız konular olduğunu düşünüyorum. Bu konuda bize yardımcı oldu.” (K₄, S₆₄); “Değindikleri konular çok güzeldi. Çocukların sosyalleşmesi adına ki şu da önemli, çok ihtiyacımız olan konulardan biri de o.” (K₆, S₇₈)

cümleleriyle ifade etmişlerdir.

3.4.2.1.2. İçeriğin bilimsel ve akademik olması

Öğretmenler OÇODD kapsamındaki mesleki gelişim eğitimlerinin içeriğinin bilimsel ve akademik olmasına ilişkin görüşlerini ifade ederken;

“Tabii önümüzü görebilmemiz için bize bir ışık tutuldu. Daha bir akademik anlamda anlatıldı.” (K₁, S₂); “Bir de bilinçli, eğitilmiş kişilerden dinlediğimiz zaman, Hoca Hanım’dan (Şerife Yücesoy-Özkan) daha iyi bir şekilde kendinden emin bir şekilde hata yapmıyorum” (K₄, S₆₅); “Her şeyden önce, başvurabileceğimiz, üst düzey akademisyenlerin bize destek olabileceğini bilmek güzeldi. Hani kafamızdaki bütün soruları toplantı dışında da yöneltebildik. ‘Şu durumda ne yapabiliriz hocam?’ Onlar da sağ olsun bize en güzel şekilde yardımcı oldular.” (K₆, S₇₈)

şeklinde ifade etmişlerdir.

3.4.2.1.3. Sürecin bütüncül ve basamaklandırılmış olması

Öğretmenler kurallarda bir bütünlük olduğuna ve tüm sürecin basamaklandırılmış şekilde hazırlandığına vurgu yapmışlardır. Öğretmenler bu konudaki görüşlerini

“Aşama aşama, en son aşamaya kadar ne yapmamız gerektiği çok açık bir şekilde, kısa ve net şekilde veriliyordu.” (K₁, S₁₀); “Yani onlar birbirini tamamladığı için Hocam, onlar bir bütünlük. Herkesin ihtiyacı farklıdır, herkes kendi ihtiyacını, uygun olanı alır.” (K₃, S₃₉); “İlk önce buradaki konuların bizim anlayabileceğimiz bir şekilde hazırlanması. Görselleri, işlem basamakları, bu konuda ayrıntılar ve diğer aşamalarda ne yapacaklarımız amaçlar doğrultusunda” (K₄, S₆₉)

sözleriyle dile getirmişlerdir.

3.4.2.1.4. Açık, anlaşılır ve düzeye uygun dil kullanımı

Öğretmenler açık, anlaşılır ve düzeye uygun dil kullanımını, el rehberinde kısa, net ve yalın bir dil kullanıldığını ve diğer tüm materyallerde kullanılan dilin öğrenci düzeyine uygun olduğunu söyleyerek açıklamışlardır. Öğretmenler,

“Dilinin, anlatımının yalınlığı bence etkiliydi. ... Ne yapmamız gerektiği çok açık bir şekilde, kısa ve net şekilde veriliyordu” (K₁, S₉); “Tam rehberdi yani. Amacına uygundu. Net, kısa, çok detaylı değil, yani sıkıcı değildi. Yani, dediğim gibi bundan faydalandık biz” (K₂, S₅₆); “Dil öğrenci gibiydi. Hani öğrencinin ağzından, öğrencinin konuştuğu dildi. Güncel dildi.” (K₃, S₃₅)

diyerek görüşlerini ifade etmişlerdir.

3.4.2.1.5. Beklenti kartlarının kapsamının önemli olması

Öğretmenler beklenti kartlarında yer alan alanların önemli ve sosyal yaşama uygun olduğunu, ayrıca güvende olmaya ilişkin beklentinin çok önemli olduğunu vurgulayarak beklenti kartlarının kapsamının önemli olduğunu açıklamışlardır. Öğretmenler bu konuya ilişkin görüşlerini;

“Sosyal yaşamın temelini gerektiren bütün kartlar vardı” (K₃, S₄₂); “... zaten kapsadığı konular yeterliydi. Çok fazla karta da gerek yok çünkü o dört ana kart zaten yapılması gereken şeyleri içine almıştı” (K₄, S₇₁); “Yani hani kartların sadece başarı odaklı olmaması, yani sorumluluk veya güvende olmak. Güvende olmak açıkçası çok aklımıza gelen veya değinilen bir konu değil. Mesela bu çok hoştu bence. Hani çocuklar serviste bile düzgün bir şekilde hareket etmeye çalışıyorlardı. Veya işte merdivenlerden çıkarken arkadaşlarını itmeden, yani gerçekten hoştu” (K₆, S₈₃). “Hocam ben kesinlikle o seçilen alanların hepsinin çok gerekli olduğunu düşünüyorum” (K₇, S₉₅)

cümleleriyle belirtmişlerdir.

3.4.2.1.6. Kuralların öğrencilerle birlikte belirlenmesi

Öğretmenler kuralların öğrencilerle birlikte belirlenmiş olmasının önemli olduğunu

“Sınıfımızın içinde belirlediğimiz, zaten bizler belirledik, öğrenci kendisi belirledi. Öğrenci kendisi belirlediği için de yani kurallara ben uyumayacağım gibi bir sorun yaşamadık” (K₃, S₃₉)

sözleriyle dile getirmişlerdir.

3.4.2.1.7. Kuralların içerik ve sayısının öğrenci düzeyine uygun olması

Öğretmenler kuralların içerik ve sayısının öğrenci düzeyine uygun olduğunu;

“Ya zaten hiçbir sınıfın yapamayacağı bir görev yoktu. Yani bu yaş grubuna tam hitap eden şeyler” (K₂, S₅₄); “...düşünüyorum da uzun olunca hani şey, Orhun Kitabeleri gibi. Al, oku, oku, oku. Ama siz onu ne yaptınız? Hem görselleştirdiniz hem büyüttünüz dikkat çekecek gibi ve az sayıda. O faydayı gördüm.” (K₂, S₅₂). “Seviye olarak da çocuğun seviyesinin... zaten çocuktan beklenen, belli başlı basit davranışlar var. Onlar yazıyordu orada da. Hani çok uç şeyler yazmıyordu, beklentiler yazmıyordu. Gayet çocuğun seviyesine uygun, çocuğun algı seviyesine uygun. Aaa evet benden şu bekleniyor diyebileceği tarzda” (K₆, S₈₁)

şeklinde ifade etmişlerdir.

3.4.2.2. OÇODD'un tasarımı ve biçimiyle ilgili olumlu yönler

Öğretmenler OÇODD'un tasarımı ve biçimiyle ilgili olumlu yönler olarak; tasarımların dikkat çekici olması, uygun görseller kullanılması, renklerin doğru kullanılması, kaliteli malzeme kullanılması, materyallerin boyutlarının uygun olması, materyallerin doğru konumlandırılması, perforeli bir tasarımın hazırlanması ve içeriğin etkileşimli biçimde sunulmasını söylemişlerdir.

3.4.2.2.1. Tasarımların dikkat çekici olması

Öğretmenler tasarımların dikkat çekici olmasını; dikkat çekiciydi ve öğrencilere hitap ediyordu diye açıklamışlar ve bunu da

“Tam dikkat çekici yerlerde, dikkat çekici. Hani çocuğa hitap eden şeylerdi, dikkatini çekici” (K₂, S₅₂); “İlgilerini çekti yani. Benim sınıfa gelip en az 5 dakika, asılan posterler hakkında konuşmuşuzdur” (K₃, S₃₅); “Onlara hitap edecek bir şekilde ve oradaki ben dilini kullanmanız. Onlara, şimdiki kuşakta özellikle çok çok daha etkili” (K₄, S₆₇); “Hocam ben onların dikkat çekiciliği açısından gerçekten hani olumsuz davranışları değiştirme açısından çok etkisinin olduğunu düşündüm.” (K₇, S₉₁)

cümleleriyle ifade etmişlerdir.

3.4.2.2.2. Uygun görseller kullanılması

Öğretmenler uygun görseller kullanılmasını; kartlarda yer alan ifade ve görsellerin güzel, posterlerde kullanılan görsellerin ilgi çekici, kurallarla görsellerin birbiriyle ilişkili, tüm materyallerin renkli ve uygun görseller içermesi ayrıca görsellerin günlük yaşamdan örneklerden seçilmesiyle açıklamışlardır. Öğretmenler bu görüşlerini;

“Her şey çok güzeldi. Dediğim gibi, boyutlar da çok güzeldi. Resimlerle her şeyi birbiriyle eşleştirilmişti” (K₃, S₃₉); “Bir de orada mesela açıklama getirmişler. ‘Sevgili (öğrenci)X, başarından dolayı tebrik ederim.’ Bu ifadeler çok güzeldi.” (K₄, S₇₀); “Bir kere görseller tam onların yaş grubuna göre. Onlara hitap ediyordu ve günlük yaşamdan örneklerle resmedilmişti” (K₄, S₆₆); “Posterler falan gayet ilgi çekiciydi bence. Yani gerek görseller açısından, çocukların kaç kez okuduğuna şahit oldum bunları” (K₆, S₇₉)

sözleriyle ifade etmişlerdir.

3.4.2.2.3. Renklerin doğru kullanılması

Öğretmenler program kapsamında kullanılan materyallerdeki renklerin doğru kullanılmasına ilişkin görüşlerini

“Renkli olması dikkat çekici. Resimli olması hep çocukların dikkatini çekti. Anasınıfların da dikkatini çekti, dördüncü sınıfların da dikkatini çekti.” (K₁, S₉); “(Posterlerde) renklendirme gayet güzel bence. Çok başarılı, çok çok başarılı. Bu kartların da renk renk olması çok güzeldi çünkü o renkler onları birazcık böyle güdüledi. İşte benim mavi kartım var, senin şu kartın çok güzel diye” (K₄, S₇₀)

örnekleriyle dile getirmişlerdir.

3.4.2.2.4. Kaliteli malzeme kullanılması

Öğretmenler kaliteli malzeme kullanımına ilişkin görüşlerini;

“Posterlerin renkli, kuşe kâğıt olması. Bunların hepsi dikkat çekiciydi.” (K₁, S₄); “Bu sınıf içerisindeki asmış olduğunuz posterlerde de öyleydi ve gerçekten kaliteliydi. Yani orada o da çok önemliydi. Zarar görmeyecek biçimde olması çok önemli” (K₄, S₆₈); “(Posterler) Kâğıt kalitesi güzel, baskı olarak da güzel...” (K₅, S₂₅); “Kartlar güzel. Herhalde 120 gram hamur kâğıda basılmış. Kalın olması iyi, koparılabılır özelliğinin olması iyi” (K₅, S₂₆)

cümleleriyle ifade etmişlerdir.

3.4.2.2.5. Materyallerin boyutlarının uygun olması

Öğretmenler materyallerin boyutlarının uygun olmasına ilişkin görüşlerini;

“Yani her şey çok düzgündü, boyutlar falan çok güzeldi” (K₃, S₃₈); “Yani kitapçığın büyük olması saklama zorluğunu getirecekti. Çantama da alamam. Boyut çok güzeldi.” (K₃, S₄₀); “... ebatları da güzel. Çok büyük değil, çok da küçük değil. Tam orta ve onlara hitap edecek bir şekilde” (K₄, S₆₇); “Yani boyutu bence güzel. Yani, cepte her zaman için taşıyorduk. Sıkıntı yok, çantaya sığıyor. Bayanların mesela çantasına, cüzdanına bile sığıyordu. Güzel, güzel. Çok büyük olsa, bu sefer dediğimiz gibi taşınması sıkıntı olur.” (K₅, S₂₇); “Boyutları gayet yeterli, çantama atıyordum. Yani hiçbir yer de kaplamıyordu hiçbir şekilde.” (K₆, S₈₃)

örnekleriyle ifade etmişlerdir.

3.4.2.2.6. Materyallerin doğru konumlandırılması

Öğretmenler;

“Tabii kendi boylarında olduğu için mutlu oldular, bir dokundular” (K₁, S₄); “Hani çocuk her defasında kafasını çevirdiğinde orada burada bir şekilde muhatap oluyordu posterle ya da merdiven basaklarına yapıştırılanlarla” (K₁, S₉); “Göz önünde olması, çocuğun bir cümle bile okuması yani bence mutlaka olumlu davranışlar üzerine etkili olmuştur diye düşünüyorum” (K₆, S₈₁)

cümleleriyle posterlerin, kuralların ve okul içi görsellerin doğru konumlandırılmasına ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır.

3.4.2.2.7. Perforeli bir tasarım hazırlanması

Öğretmenler beklenti kartlarının perforeli olmasını güzel bulduklarını;

“Bu kuponcukların kesilmesi, diğer öğretmenlerin takibi açısından çok çok daha güzel” (K₄, S₇₅); “Bence güzel yani, böyle banka çek defterleri gibi olmuş. Burada ben kartı yazıp verirken, sanki banka çeki veriyormuş gibi oluyordu. Ben de mutlu oluyordum.” (K₅, S₂₆); “Hani koparılması çok güzeldi. Hızlı yani hiç yırtılmadan güzel bir şekilde koparabildik onu. Hani bir kısmının bizde, bir kısmının öğrencide olması da çok güzel düşünülmüş bir şeydi. Çünkü ben, kime ne verdiğimi açıkçası bu şekilde takip edebildim” (K₆, S₈₃₋₈₄)

cümleleriyle ifade etmişlerdir.

3.4.2.2.8. İçeriğin etkileşimli biçiminde sunulması

Öğretmenler; mesleki gelişim eğitimleri sırasında birebir etkileşim kurulduğunu ve eğitim veren hocaların tavrının samimi ve içten olduğunu belirterek, içeriğin etkileşimli sunulduğuna vurgu yapmışlardır. Öğretmenler bu konuya ilişkin görüşlerini;

“O samimiyet, o içtenlik vardı hocalarımızda (Şerife Yücesoy-Özkan, Nuray Öncül) da. Sağ olsunlar bizimle birebir etkileşime girdiler” (K₁, S₁); “Şimdi verilen eğitimler zaten etkileşimli, birebir olunca biz de takıldığımız noktaları sorduk” (K₁, S₂); “Hani kafamızdaki bütün soruları toplantı dışında yöneltebildik. ‘Şu durumda ne yapabiliriz hocam?’ Onlar da sağ olsun bize en güzel şekilde yardımcı oldular.” (K₆, S₇₈)

şeklinde dile getirmişlerdir.

3.4.2.3. OÇODD’un kullanışıyla ilgili olumlu yönler

Öğretmenler OÇODD’un kullanışıyla ilgili olumlu yönler bağlamında; okul çaplı uygulanması, kartlara öğretmen ve öğrenci isimlerinin yazılması, dönüştürülebilir bir sistem tasarlanması ve gerektiğinde uzman desteği sunulması konularına değinmişlerdir.

3.4.2.3.1. Okul çaplı uygulanması

Öğretmenler, tüm okul çapında tek bir program olmasının güzel olduğunu ve her öğretmenden kart almanın öğrencileri mutlu ettiğini ifade ederek okul çaplı bir program olmasının olumlu yönlerine değinmişlerdir. Öğretmenler bu konudaki görüşlerini;

“Kendi öğretmeninin dışında başka bir öğretmenden kart almasından dolayı diğer sınıfları da mutlu etti” (K₁, S₁₂); “Hani bir başka öğretmen tarafından ödüllendirilmesi onları daha böyle bir onore etti. O açıdan çok güzel oldu” (K₄, S₇₁); “Hani tren vagonu vardır ya, önden tren vagonu gider arkasından diğerleri gelir. Aynı o şekilde tüm okul çapında olması çok güzel” (K₄, S₇₃); “Ya zaten hani belki de bu projenin en güzel yanı da buydu. Hani koridorda, bahçede, dışarıda, nöbette falan işte...” (K₇, S₉₄)

ifadeleriyle dile getirmişlerdir.

3.4.2.3.2. Kartlara öğretmen ve öğrenci isimlerinin yazılması

Öğretmenler kartlara, öğretmen ve öğrenci isimlerinin yazılmasının hem güzel olduğunu hem de kontrol etmeyi kolaylaştırdığı için olumlu yön olarak değerlendirmiş ve bu düşüncelerini de

“Koçanlı olması, kopabilmesi iki tarafta da öğrencinin ve öğretmenin isminin olması, kullanılabilirliğinin kolay olmasını, hani kalıcı olmasını sağlıyordu. Hani biz unutmuyorduk hangi öğrenciye ne verdiğimiz için koçanın bir ucu orada, biri de bizdeydi. İkisinde de isim yazıyordu. Karışıklığa sebep vermiyordu” (K₁, S₁₀₋₁₁) “Mesela bir onda olması, bir sende olması güzel. Denetimli olması...” (K₂, S₅₇); “Hani ben yani kendimde olan koçanı da görüyorum, çocukta olanları da biliyoruz ve bakıyorduk, hani ne nereden, ne şeyimiz var. Çift taraflı olması güzeldi yani.” (K₇, S₉₆)

sözleriyle dile getirmişlerdir.

3.4.2.3.3. Dönüştürülebilir bir sistem kullanılması

Öğretmenler; kartların bir belge ile dönüştürülebilir olmasını ve bunu bir sistem olarak beğendiklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerden biri bunu,

“Bunların bir hafta boyunca takibinin yapıp haftalık ödüllendirme sistemiyle (dönüştürülmesi) de tabii ki de iyiydi.” (K₁, S₁₁)

cümlesiyle ifade etmiştir.

3.4.2.3.4. Gerektiğinde uzman desteği sunulması

Öğretmenler; anlamadıkları durumlar için araştırmacıdan destek aldıklarını kastederek ihtiyacı olduğunda uzman desteğine ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu görüşlerini ise

“Okuduk zaten. Sizinle de hocam devamlı burada olduğu(nuz) için anlamadığımız, takıldığımız noktalar olsa da sizinle de paylaştık.” (K₁, S₁₀); “Şüpheye düştüğüm kısımda da sizinle böyle sürekli fikir alışverişinde bulundum” (K₇, S₉₄)

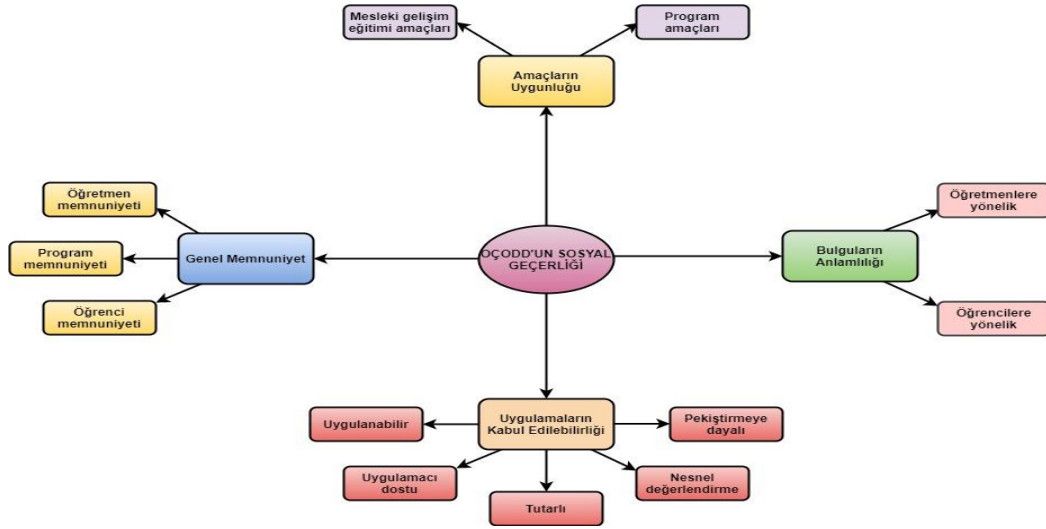
diyerek dile getirmişlerdir.

3.4.3. OÇODD’un Sosyal Geçerliği

OÇODD müdahalesi sonrası öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen üçüncü bulgu, OÇODD’nun sosyal geçerliğidir. OÇODD’un sosyal geçerliği teması kapsamında

OÇODD’un sosyal geçerliği teması kapsamında öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde tekrarlanan sözcük sıklığına dayalı olarak gerçekleştirilen sözcük bulutu (Şekil 3.20) analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin “Çok, dikkat, çekiciydi, güzel, olması, şekilde ve iyiydi ” sözcüklerini sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Öğretmenler OÇODD kapsamında gerçekleştirilen düzenlemelerin ve hazırlanan materyallerin çok güzel olduğunu ve öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde tasarlandığını belirterek OÇODD’un sosyal geçerliğine vurgu yapmışlardır.

Öğretmenler OÇODD amaçlarının uygunluğu kapsamında; mesleki gelişim eğitimi ile program amaçlarının uygunluğu konularına değinmişlerdir.



Şekil 3.21. OÇODD'un sosyal geçerliğine ilişkin kategoriler ve alt kategoriler

Öğretmenler OÇODD; (a) amaçlarının uygunluğu, (b) uygulamalarının kabul edilebilirliği ve (c) bulgularının anlamlılığı ile (d) OÇODD'a ilişkin genel memnuniyet bildirerek OÇODD'un sosyal geçerliğini ortaya koymuşlardır. Bu kapsamda dört kategori ve 12 alt kategoriye ulaşılmıştır (Şekil 3.21).

3.4.3.1.1. Mesleki gelişim eğitimi amaçlarının uygunluğu

Öğretmenler, mesleki gelişim eğitimlerinin amacına ulaştığını söyleyerek gerçekleştirilen eğitimlerin amaçlarının uygunluğuna değinmişlerdir. Öğretmenler görüşlerini;

"Yani hiçbir şekilde öyle hocalarımızın (Şerife Yücesoy-Özkan, Nuray Öncül) verdiği eğitimler havada kalmadı. Ama dediğim gibi, benim küçük yaş grubu olduğu için bir şeyleri söylemek yerine somutlaştırarak yapmak daha verimli oldu. Ben onların ışığında birkaç şeye dokundum. Sınıf ortamımı ona göre hazırladım. Sınıf yönetimime ona göre dikkat ettim. Materyalimi ona göre hazırladım. Bu, çocuğun da dikkatini çekti. Benim de daha verimli olduğumu gördüm. Vermeye çalıştığım ne diyeyim, sosyal becerinin herhangi bir şeyin. O yüzden güzeldi, faydalı olduğunu inanıyorum" (K₁, S₃).

"Mesela bazı şeylere çok farklı şekilde bakar olduk. Mesela ne kadar senelerin verdiği eğitimci olsak da böyle şeyleri mesela çok kullanmadık. Biz daha çok kendi, hani ne diyeyim gözlemlerimize dayanarak. Yazılı veya böyle görsel şeyler değil de hep öğretmen kendi gözlemlerini, ben öğrencilerimi tanıyorum zihniyeti ile gidiyorum. Tanıyoruz da. ... ama yine de farklı yaklaşımların çocuklarda farklı yönleri ortaya çıkardığını gördüm ben bu eğitimde" (K₂, S₄₉). "Bu arkadaşlarımız geldiğinde bizlere bilmediğimiz yerleri veya bilmediğimiz konular var ise oraları hatırlatma durumları oldu. Farklı yaklaşımlar oldu. O yönden bizim kişisel gelişimimiz için faydalı olduğunu ben düşünüyorum" (K₅, S₁₉)

diyerek dile getirmişlerdir.

3.4.3.1.2. Program amaçlarının uygunluğu

Öğretmenler; öğrencilerin kuralları öğrenmek için istekli, program amacının uygun olduğunu ve programın hedeflenen amaca ulaştığını;

“Daha iyi olacağını amaçladık ve dördüncü sınıflarda amacına ulaşmaya başladı. Dördüncü sınıflarda ben baya baya düzelme gördüm” (K₃, S₄₄); “Vallahi sosyal yaşamın temelini gerektiren bütün kartlar vardı. ... gerekli olanların hepsi vardı.” (K₃, S₄₂); “Biz bu kuralı öğrenirsek diğer kurala geçeceğiz. Bakın bu kadar kuralımız kalacak. Onu da kavradığımız zaman diğer kurallara geçeceğiz deyip çok çok faydasını gördük” (K₄, S₆₉)

cümleleriyle ifade etmişlerdir.

3.4.3.2. OÇODD uygulamalarının kabul edilebilirliği

Öğretmenler OÇODD uygulamalarının kabul edilebilirliği kapsamında OÇODD’un; uygulanabilir olması, uygulamacı dostu olması, tutarlı olması, nesnel bir değerlendirme yapması ve pekiştirmeye dayalı olması konularına değinmişlerdir.

3.4.3.2.1. Uygulanabilir olması

Öğretmenler; uygulanabilirliği yüksek bir programdı ve kurallar uygulanabilir şekilde belirlenmişti diyerek OÇODD’un uygulanabilir olmasına vurgu yapmışlardır. Öğretmenler bu görüşlerini;

“...onu biz beslenme salonuna da uyguladık, onu biz okulda da uyguladık. Yani koyduğumuz kuralların dış ortamda ya da sosyal hayatta da kullanılabilirliğini düşünerek kural oluşturduk” (K₁, S₆); “Uygulanır, uygulanır... Her, taşın altına elini sokan arkadaşım bunu rahatlıkla yapar ve yapması da gerekir. Okulu için, öğrencisi için bir şeyler yapmak istiyorsa, kolaylıkla uygulanabilir” (K₄, S₇₄); “Belirlenen bütün kuralların uygulanabilir olduğunu düşünüyorum ben” (K₅, S₂₅)

sözleriyle dile getirmişlerdir.

3.4.3.2.2. Uygulamacı dostu olması

Öğretmenler; OÇODD’u uygulamanın kolay olduğunu, öğretmenin işini kolaylaştırdığını, kartların ve el rehberinin kullanışlı olduğundan bahsederek OÇODD’un uygulamacı dostu olduğuna değinmişlerdir. Öğretmenler bu konuyla ilgili görüşlerini ise;

“... Kullanışlılığı bence yüksekti” (K₁, S₁₂); “Hani önceden sağdan inelim, sağdan çıkalım gibi bir uyarı (yapıyorduk). Sözlü uyarıdan öte, biz öğretmenlere rahatlık oldu bunların hepsi. Şöyle elimizle işaret ettiğimizde, öğrenciler hemen toparlanıyordu. Yani beni çok rahat ettirdi bunlar” (K₃, S₃₆); “Yani biz öğretmen olarak bu okulda bu proje uygulanırken hiçbir güçlük çekmedik. Yani her

okulda da rahatlıkla uygulayabilirsiniz” (K₃, S₄₀). “Kolaylıkla uygulanabilir. Kesinlikle herhangi bir zorluğu yok zaten. O yaşantının içinde olan bir insanın bunu da yapması gerekiyor zaten” (K₄, S₇₄); “Hani karmaşıklığa hiçbir şekilde yol açmıyor bence. Verdiğiniz o kartları nasıl kullanılabileceğine dair açıklamalarda bulunuyordu. ... Yani hiçbir kafa karışıklığına yol açmadı. Kısa, net ve öz dü bilgiler” (K₆, S₈₂)

cümleleriyle dile getirmişlerdir.

3.4.3.2.3. Tutarlı olması

Öğretmenlerden biri, OÇODD’un tutarlı olduğunu;

“Yani tutarlı bir şekilde uygulandığını düşünüyorum” (K₆, S₈₆)

cümlesiyle açıklamıştır.

3.4.3.2.4. Nesnel bir değerlendirme yapması

Öğretmenler OÇODD’un nesnel değerlendirme yapmaya olanak sağladığını bir öğretmen;

“Objektifliği sağlıyor. Mesela hani ben sırf kendi öğrencilerimle olduğu zaman belki bir yanlış davranışım, şeyim olabilir. İnsanız sonuçta. Ama okulda olduğu zaman mesela herkes (için) bu şeyi değerlendirebilmek güzeldi” (K₂, S₅₇)

sözleriyle anlatmıştır.

3.4.3.2.5. Pekiştirmeye dayalı olması

Öğretmenler OÇODD’un pekiştirmeye dayalı bir sistem olduğuna ilişkin düşüncelerini

“Kartı alan öğrenci zaten davranışını pekiştirmiş oluyor” (K₃, S₄₂); “Ne oluyor orada? O davranış pekişmiş oluyor. Bazen ne yapıyor çocuk bu kartı alabilmek için? Yapmadığı davranışı senin gözüne baka baka olumlu davranış olarak sergilemeye çalışıyor...” (K₅, S₂₈); “Hemen onu ödüllendirmiştim orada. O güzel bir pekiştireç olmuştu bence” (K₆, S₈₃)

şeklinde dile getirmişlerdir.

3.4.3.3. OÇODD bulgularının anlamlılığı

Öğretmenler OÇODD müdahalesi sonunda elde edilen bulguların anlamlılığı kapsamında; öğretmenlere yönelik bulguların anlamlılığı ve öğrencilere yönelik bulguların anlamlılığı konularına değinmişlerdir.

3.4.3.3.1. Öğretmenlere yönelik bulguların anlamlılığı

Öğretmenler kendi davranışlarında değişimler olduğunu ve OÇODD'un kendileri için yönlendirici olduğunu söyleyerek bulguların anlamlılığına gönderme yapmışlardır. Öğretmenler konuya ilişkin

“Bizim hayatımızda bir (dönüm) noktası oldu. Benim meslek hayatıma bir dokunuşu oldu ve ben bundan sonraki kurallarımı oturmamda, kurallar öğretmemde, sorumluluk vermemde bunları mutlaka aklımdan, gözümünden geçirip ona göre bazı şeyleri hazırlayacağım” (K₁, S₁₇); “Sizler ne kadar örnek olduğunuzu öğrencilere gösterdiğiniz zaman, bunu daha iyi bir şekilde... tekrardan öğrenciye verdiğiniz zaman, olumlu dönüşler aldığınız zaman, ha ben doğru yoldayım ve doğru yoldan ilerliyorum. Kendinize de güveniniz oluşuyor. Bu, davranışlarınıza da yansıyor, çocuklara da yansıyor” (K₄, S₆₅) “Benim için de bir yönlendirici, güzel oldu. Yani bence gayet hoştu” (K₆, S₈₀₋₈₁)

cümlelerini kullanmışlardır.

3.4.3.3.2. Öğrencilere yönelik bulguların anlamlılığı

Öğretmenler, öğrencilere yönelik bulguların anlamlılığını;

“Öğrenci kendini daha iyi ifade eder. Öğrenim daha akıcı olur. Bunun faydasını bence çok çok fazla aldık. Zaten bunu biz çocukların akademik başarılarında da gördük. Amaçların, kazanımların, davranışlarının nasıl oturduğunu biz de gözlemledik” (K₁, S₁₄) “Kuralların faydasını çok gördüm” (K₄, S₆₉); Tabi bu posterler üzerine bizler de, oradaki kurallar üzerine bizler de sınıfta pekiştireç uygulayınca, konuşunca çocuklar bu yaptıkları davranışların zararlı olduğunu, kendilerine zarar verebileceklerini düşündükleri için onlarda düzelmeler oldu” (K₅, S₂₂)

şeklinde ifade etmişlerdir.

3.4.3.4. OÇODD'a ilişkin genel memnuniyet

Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler analiz edildiğinde, OÇODD'a ilişkin genel memnuniyet kategorisine ulaşılmış ve bu kategori kapsamında; öğretmen memnuniyeti, öğrenci memnuniyeti ve program memnuniyeti alt kategorilerine erişilmiştir.

3.4.3.4.1. Öğretmen memnuniyeti

Öğretmenler; projenin paydaşı olduğum için mutluyum ve projeden memnun kaldım ifadeleriyle OÇODD'a ilişkin genel memnuniyetlerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu memnuniyeti;

“Güzel bir projeydi. İçinde bulunmaktan zevk duyduk.” (K₁, S₁₇); “Öncelikle bu projede olmaktan dolayı mutlu olduğumu söylemeliyim.” (K₃, S₃₂); “...yani memnun kaldık. Son derece güzeldi” (K₆, S₇₈)

sözleriyle aktarmışlardır.

3.4.3.4.2. Öğrenci memnuniyeti

Öğretmenler OÇODD'un uygulanmasına ilişkin öğrenci memnuniyetini; öğrencilerin kendilerini posterlerle özdeşleştirdiğini ve kartların öğrenciler için önemli olduğuna vurgu yaparak anlatmışlardır. Öğretmenler bu görüşlerini

“Hani çocuğa hitap eden şeylerdi, dikkatini çekici” (K₂, S₅₁); “Posterlerde çocuklar kendilerini buldu” (K₃, S₃₅); “Çocuklar özenle sakladı. Özenle dosyalarında biriktirdiler. Onların özel dosyaları kapaklı oluyor. Onların içine koydular. Zarf dosyaları şeffaf, onların içine koydular ve 3 tane oldu, 5 tane oldu birbirine gösterdiler” (K₃, S₄₁)

cümleleriyle ifade etmişlerdir.

3.4.3.4.3. Program memnuniyeti

Öğretmenler program memnuniyetini; kullanılan materyallerin uygun ve projeye ayrılan sürenin yeterli olmasıyla açıklamışlardır. Öğretmenlerden biri bu görüşlerini,

“O konu çok iyi. Hazırlamış olduğunuz dokümanlar çok çok iyi. Teşvik kartlarınız çok güzel” ve “Süre de gayet güzel. Yani dediğim gibi çok ince, titizlikle hazırlanmış, düşünülmüş ve sunulan bir programdı” (K₄, S₇₅)

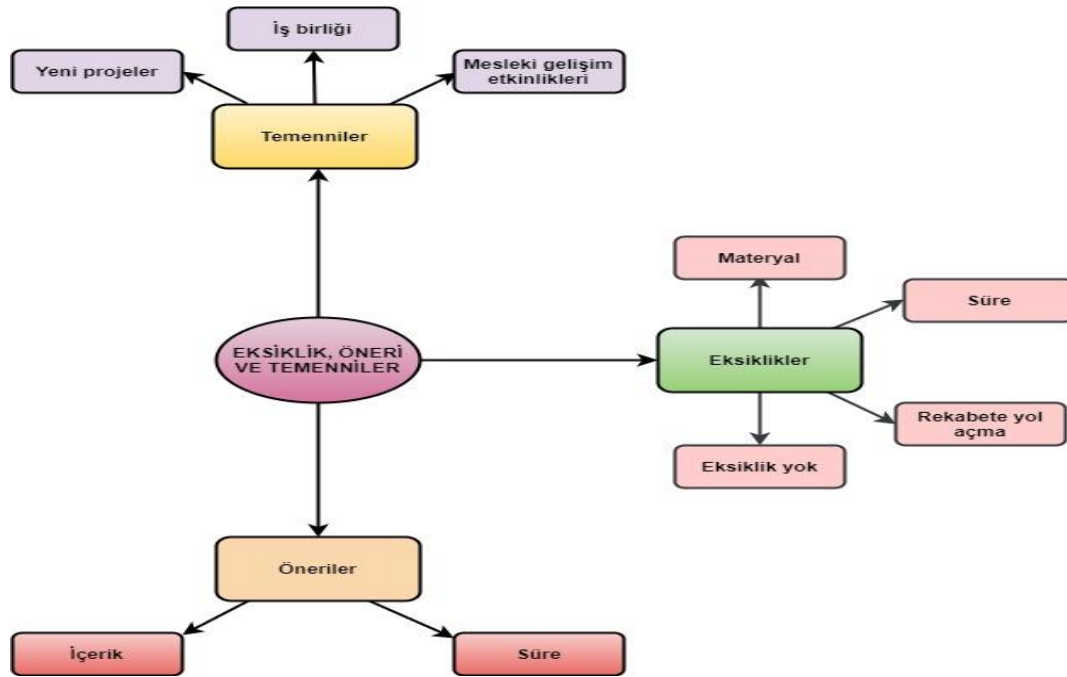
sözleriyle belirtmiştir.

3.4.4. OÇODD'a İlişkin Eksiklik, Öneri ve Temenniler

OÇODD müdahalesi sonrasında öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen son bulgu ise, OÇODD'a ilişkin eksiklikler, öneriler ve temennilerdir. OÇODD'a ilişkin eksiklikler, öneriler ve temenniler temasına ilişkin tekrarlanan sözcük sıklığına dayalı sözcük bulutu analiz sonuçları Şekil 3.22'de verilmiştir. OÇODD'a ilişkin eksiklik, öneri ve temenniler teması kapsamında öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde tekrarlanan sözcük sıklığına dayalı olarak gerçekleştirilen sözcük bulutu analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin “Aileyi, olabiliirdi, olmadı, daha, yok, zaman, covid, devam etseydi, okulumuzda ve tekrar” daha çok dile getirdikleri görülmektedir. Öğretmenler ailenin sürece dahil edilebileceğini, Covid salgınından dolayı çalışmanın tamamlanmadığını ve bu tür çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.



Şekil 3.22. Eksiklik, öneri ve temenniler temasına ilişkin sözcük bulutu



Şekil 3.23 Eksiklik, öneri ve temenniler kategorileri ve alt kategorileri

Bu temaya ilişkin kategoriler temayla uyumlu olarak (a) eksiklikler, (b) öneriler ve (c) temenniler şeklinde oluşturulmuştur. Bu üç kategori kapsamında dokuz alt kategoriye ulaşılmıştır (Şekil 3.23).

3.4.4.1. OÇODD'a ilişkin eksiklikler

OÇODD'ın eksiklikleri kategori kapsamında; materyallere ilişkin eksiklikler, süreye ilişkin eksiklikler, rekabet yaratmaya ilişkin eksiklikler ve eksiklik yok alt kategorilerine ulaşılmıştır.

3.4.4.1.1. Materyallere ilişkin eksiklikler

Öğretmenler materyallere ilişkin eksikliklere vurgu yaparken kullanılan materyallerin üç boyutlu olabileceğini, el rehberine sayfa numarası eklenebileceğini ve kapak sayfalarının kalın olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler düşüncelerini

“O anlamda belki eksiklik, üç boyutlu materyaller kullanabilirdik” (K₁, S₁₇); “Ya, sadece sayfa numarası verilebilirdi belki. Mesela konuşurken işte beşinci sayfadaki bu madde veya şu kural veya görsel diyebilirdi. Sadece sayfa numarası bence eksik ama o da çok önemli değil. Güzel olmuş bence. Yani, eklenecek bir şey yok bence” (K₅, S₂₅); “Yok, yani görünüşü, sayfaları, şeyleri sayfa düzeni falan o açıdan bir sıkıntı yok. Ha, dersiniz ki, ‘Daha kalın, daha böyle farklı bir kapak olabilir miydi?’ düşünülebilir ama önemli olan, diyorum ya, içeriği gayet güzel hazırlanmıştı ama dediğim gibi kapak konusunda farklı bir şey yapılabilirdi” (K₇, S₉₄)

diyerek ifade etmişlerdir.

3.4.4.1.2. Süreye ilişkin eksiklikler

Öğretmenler; küresel salgından dolayı müdahalenin kalıcılığının test edilemediğini belirterek, süreye ilişkin eksikliğe vurgu yapmışlardır. Öğretmenler sürenin eksikliğine ilişkin görüşlerini;

“...ama dediğim gibi Covid'den ötürü çok fazla bir şey yapamadık. Yapabildiğimiz kadarıyla bence verimliydi, güzel de kullandık.” (K₁, S₁₁); “Normalde işleyişte güzel gözüküyordu her şey. Ama kalıcı mıydı, o konuya değinemedik. Zamanınız yetmediği için, zamanınız çok kısıtlı olduğu için...” (K₁, S₁₆); “Yani hani proje genel olarak pandemiye kadar güzel gidiyordu. Hatta son dönemde daha da bir coşmuştuk. Gerçekten şey olmuştu, tam oturmuştu. Talihsizlik işte hani böyle olunca. Genel olarak hani benim eleştireceğim böyle eksik gördüğüm bir nokta gerçekten yok. İyi gidiyordu, tam da en güzel yerinde pandemi oldu” (K₇, S₉₉)

sözleriyle ifade etmişlerdir.

3.4.4.1.3. Rekabete yol açmaya ilişkin eksiklikler

Öğretmenler, kartların verilme sayısının öğretmenler arasında rekabete yol açmasına değinerek, OÇODD'un farklı bir eksikliğini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden biri bu görüşünü;

“Benim sınıfım daha fazla alsın diye düşünceler yaşanmış olabilir diye düşünüyorum. Yani şu konuşmalara şahit oldum açıkçası. ‘Ben de çok fazla kart vermeyi bilirim, herkese vermiş.’ Hani, öğretmenler arasında da açıkçası bir rekabet oldu. Olduğunu gördüm” (K₆, S₈₆)

cümlesiyle açıklamıştır.

3.4.4.1.4. Eksiklik yok

Öğretmenler, bütünüyle OÇODD’un eksiksiz olduğunu belirtmiş ve bu görüşlerini;

“...muhakkak eksikleri görürler. Bir eksik göremediler hoşlarına gitti.” (K₃, S₃₉); “Fazla da eklenecek bir şey değil. Hiç eklenecek bir şey yok bence” (K₄, S₇₀); “Yani eklememiz gereken veya zaman açısından veya hazırlanan evraklar konusunda olumsuz hiçbir şey söyleyemeyeceğim. Gayet başarılı” (K₄, S₇₅); “Gayet net ve düzgün bir şekilde her şey sunulmuştu” (K₆, S₈₂)

sözleriyle dile getirmişlerdir.

3.4.4.2. OÇODD’a ilişkin öneriler

Öğretmenler, ne tür önerileri olduğu sorulduğunda OÇODD’ın içeriğine ve süresine yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

3.4.4.2.1. İçeriğe ilişkin öneriler

Öğretmenler; OÇODD’a sosyal sorumluluk amacı eklenebilir, rehberlik hizmeti sunulabilir, sınıf çaplı uygulama yapılabilir ve aileler sürece dahil edilebilir diyerek içeriğe yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenler bu önerilerini;

“Aileyi de katabilirsiniz bazı şeylerde. Mesela öyle bir davranışlar bulun ki bence aile de işin içine girsin” (K₂, S₅₈) “Yani belki şeyi olabilir, sosyal dayanışma. Ne bileyim? Çocuk sosyallik anlamında bir şey yaptığında bu da ödüllendirilebilir. Atıyorum işte, bir huzur evine gittiğinde veya ne olabilir başka, okul dışındaki faaliyetleri de ödüllendirilebilir” (K₆, S₈₇); “...ya da ne olabilir? Sizin burada sürekli bir rehber öğretmen gibi bütün çocuklarla iletişim halinde olmanız...” (K₇, S₉₉); “Yoksa benim gönlümden geçen tabii ki, keşke siz sadece benim sınıfla ilgilenmiş olsaydınız. Şöyle bir odanız olsa ya da farklı bir şey” (K₇, S₉₉)

cümleleriyle dile getirmişlerdir.

3.4.4.2.2. Süreye yönelik öneriler

Öğretmenler projenin devam etmesini istediklerini belirterek süreye yönelik önerilerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler süreyle ilgili görüşlerini;

“Keşke sonlanabilseydi, devam edebilseydi. Biz daha çok verimini görebilseydik, kalıcılığını görebilseydik” (K₁, S₁₇); “Çalışmaya tekrar keşke bizim okulda, tekrar devam etseniz. Tekrar başa

alabilseniz” (K₄, S₇₆) ve “Ek olarak yani gayet güzeldi ama sürekliliğinin olmasını isterim” (K₆, S₈₈)

sözleriyle ifade etmişlerdir.

3.4.4.3. Temenniler

Öğretmenler kendileriyle yapılan görüşmeler sırasında, OÇODD müdahalesi dışında da bazı temennilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin temennileri kapsamında; yeni proje talebi, iş birliği ve mesleki gelişim etkinlikleri konularına değinmişlerdir.

3.4.4.3.1. Yeni proje talebi

Öğretmenler, araştırmacıdan yeni proje talebinde bulunmuşlar ve taleplerini;

“Her zaman için kapımız açık. Yine çalışmalarınızı burada yapmanızı bekleriz” (K₂, S₃₁); “Benim tek ricam, üniversitelerin sizin gibi kişilere önyak olup, ödenek ayırıp okullara küçük çapta da olsa, bir aylık da olsa, bir dinginlik kazandıracak bir proje. Mesela bir okuma projesi” (K₃, S₄₇); “... veya daha çok okullarda da böyle fırsatlar olsaydı. Ben bu bakımdan okulumuzu şanslı hissediyorum” (K₅, S₆₃)

cümleleriyle paylaşmışlardır.

3.4.4.3.2. İş birliği

Öğretmenler üniversitelerle iş birliği devam etmeli diyerek iş birliği taleplerini belirtmişlerdir. Öğretmenler;

“Tabii ki de şimdi biz sadece bu proje endeksli çalışmıyoruz. Keşke uygulama sınıfı olsa, bu proje ile bir üniversiteyle” (K₁, S₁₆); “Ya da işte (araştırmacı) X Hocam, farklı bir öğretmen arkadaş da gelip çocuklara onlar yakın olsa. Tabii bunlar istenilecek şeyler, bunlar güzel şeyler. Belki bunlar olabilirdi.” (K₇, S₉₉)

sözcükleriyle iş birliği temennisinde bulunmuşlardır.

3.4.4.3.3. Mesleki gelişim etkinlikleri

Öğretmenler OÇODD kapsamında gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinliklerine atıfta bulunarak, bu tür etkinliklerin devam etmesi gerektiğine yönelik temennide bulunmuşlardır. Öğretmenler bu temennilerini

“İyi ki de oldu. Hatta bu sadece problem davranışlar açısından değil, öğretmenliğin bence belirli dönemlerinde belirli konularla ilgili ara ara mutlaka üniversiteden akademik anlamda destek ve yardım almamız gerekiyor. Ben faydasını gördüm. Dediğim gibi, kendimi ve öğrenciyi eleştirmek

yerine değiştirmek anlamında bence faydalı oldu” (K_1, S_1) ve “Her iki-üç senede bir böyle arkadaşlar gelse de yapsak çok iyi olacak. Hani hangi yoldayız, onları belirlemiş oluyoruz” (K_3, S_{32}) diyerek dile getirmişlerdir.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, bir ilkokuldaki mevcut durumu ortaya koyarak bir OÇODD müdahalesi tasarlamak; tasarlanan bu OÇODD müdahalesinin, öğrencilerin problem davranışlarını azaltma, sosyal becerilerini geliştirme ve akademik yeterliklerini artırma ile öğretmenlerin problem davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ve problem davranışlarla başa çıkma yolları üzerindeki etkisini incelemek ayrıca müdahale sonrasında OÇODD'a ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle okullarda gözlemler ve öğretmenlerle görüşmeler yapılarak öğrenci ve öğretmenlerin gereksinimleri ortaya konmuş ve bu gereksinimler dikkate alınarak OÇODD müdahalesi tasarlanmıştır. Müdahale uygulanmadan önce ve müdahale tamamlandıktan sonra öğretmenlerden problem davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile problem davranışlarla başa çıkma yollarına; öğrencilerden ise problem davranış ve sosyal beceri sergileme sıklığı ile ve akademik yeterlik düzeylerine ilişkin veriler toplanmıştır. Müdahale öncesinde ve sonrasında toplanan veriler analiz edilerek karşılaştırmalar yapılmış, müdahale tamamlandıktan sonra okul genelinde uygulanan OÇODD'a ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Müdahale öncesinde yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda öğrencilerin ve öğretmenlerin gereksinimleri belirlenmiştir. Bu gereksinimler genel olarak; etkili sınıf yönetimi teknikleri, problem davranışlar ve baş etme yolları, iletişim kurma, iş birliği yapma ve beklentiler olarak sıralanabilir. Ölçeklerden elde edilen veriler sonucunda ise öğrencilerin problem davranışlarında azalma ve sosyal becerilerinde artma olduğu, öğretmenlerin problem davranışların nedenlerine ve problem davranışlarla başa çıkma düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak bir farklılık olmadığı görülmüştür. Müdahale sonrası görüşmeler sonucunda ise okul çaplı olumlu davranışsal destek müdahalesinin öğretmen, öğrenci, okul iklimi ve öğretim sürecine olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin okul çaplı olumlu davranışsal destek müdahalesinin kullanılabilirliği ve sosyal geçerliğine ilişkin düşüncelerinin de olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmanın her bir bulgusu, izleyen bölümde alanyazına dayalı olarak tartışılmıştır.

4.1. Okuldaki Mevcut Durum ile OÇODD Müdahalesinin İçeriğine Yönelik

Gereksinimler

Müdahale planlaması yapmadan önce öğrencilerin ve öğretmenlerin gereksinimlerini belirlemek üzere gerçekleştirilen gözlemlere ve görüşmelere dayalı olarak dört temaya erişilmiştir. Bu temalardan ilki, etkili sınıf yönetimidir. Öğretmenler kendilerine göre etkili sınıf yönetimini tanımlamışlar, etkili sınıf yönetimini etkileyen etmenlerin neler olduğunu saymışlar

ve etkili sınıf yönetimi için neler yaptıklarını açıklamışlardır. Öğretmenler etkili sınıf yönetimini tanımlarken, etkili sınıf yönetimi tanımında olması gereken çeşitli bileşenlere değinmişlerdir. Öğretmenlerin değindikleri bileşenler arasında; sınıf içi fiziksel düzenleme, öğrenci gereksinimlerini dikkate alma, zaman yönetimi, planlı ve sistematik öğretim, öğrenci merkezli öğretim, olumlu sınıf iklimi ve sınıf kuralları yer almaktadır. Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimini tanımlarken değindikleri bu bileşenler, alanyazındaki etkili sınıf yönetimi tanımlarında yer alan bileşenlerle örtüşmektedir (Allen, 2010; Başar, 2015; Erbaş, 2010; Sadık, 2008; Sieberer-Nagler, 2016). Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin, etkili sınıf yönetiminin bileşenleri konusunda farkındalıklarının olduğunu ve etkili sınıf yönetimi konusunda alanyazın ile tutarlı görüşlere sahip olduklarını söylemek mümkündür. Burada tartışılması gereken ilk nokta, öğrenci gereksinimlerini dikkate alarak öğrenci merkezli öğretimi benimsemeye ilişkin bileşendir. Alanyazında öğretmen merkezli sınıf yönetiminin geleneksel, öğrenci merkezli sınıf yönetiminin ise çağdaş sınıf yönetimi anlayışları olduğu ifade edilmektedir (Bozan ve Ekinci, 2020). Bu araştırmada da öğretmenler sınıf yönetiminde öğrenci gereksinimlerini dikkate alıp öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsediklerini ifade ederek günümüz koşullarına uygun çağdaş bir sınıf yönetimi anlayışına sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler çağdaş bir bakış açısına sahip olduklarını ifade etmelerine rağmen gerek bu araştırmanın gözlem bulguları gerekse önceki araştırmaların bulguları birçok sınıfta tam anlamıyla çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımının etkilerini görmenin güç olduğunu göstermektedir (Şentürk, 2007). Etkili sınıf yönetimi tanımı kapsamında tartışılması gereken diğer bir nokta, sınıf kuralları bileşenidir. Öğretmenler etkili sınıf yönetiminin tanımını yaparken sınıf kurallarının gerekliliğini belirtmiş olmalarına karşın, yapılan gözlemler sınıflarda genellikle kurallar olmadığını, var olan kuralların ise ya öğrenci düzeyine uygun olmadığını ya da kural oluşturma ilkeleriyle örtüşmediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi için sınıf kuralları olması gerektiğinin farkında oldukları fakat uygun kurallar hazırlamak için gereken bilgiye sahip olmadıkları ya da yeterli çabayı sarf etmedikleri ile açıklanabilir. Öğretmenlerden birinin müdahale uygulamasından sonra yapılan görüşmelerde OÇODD programından memnun kaldığını ancak, kendisinin bu tür düzenlemeleri yapmak için yeterli zamana ve kaynağa sahip olmadığını ifade etmiş olması da belirtilen durumu desteklemekte ve alanyazındaki önceki araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Tyre ve Feuerborn, 2017).

Öğretmenler görüşmeler sırasında etkili sınıf yönetimini etkileyen etmenlerden hiç söz etmemişler ancak araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemlerde, öğrenciden, öğretmenden, başkalarından ve kural eksikliğinden kaynaklı etmenlerin sınıf yönetimini etkilediği görülmüştür. Araştırmacının gözlemlerinde ortaya çıkan bu etmenler, önceki

çalışmalarda ortaya konan sınıf yönetimini etkileyen etmenlerle benzerlik göstermektedir (Bozan ve Ekinci 2020; Dibapile, 2012; Ercoşkun ve Ada, 2014; Hochweber vd., 2014). Bu araştırmada, alanyazındaki diğeri araştırma bulgularından farklı olarak başkalarından kaynaklı etmenler olduğu tespit edilmiştir. Etkili sınıf yönetimini etkileyen bu etmenin araştırmanın gerçekteştirildiği okula özel bir durum olması söz konusu olabilir. Araştırmanın gerçekteştirildiği okulda halk eğitim merkezine bağlı güzel sanatlar kursu bulunmakta, kursiyerler gelmediğinde bu kursun öğretmeni zaman zaman diğeri sınıflara girip öğretmenlerle etkileşime girebilmekte, bu durum da çoğu zaman dersi bölebilmektedir. Bazen okuldaki diğeri personelin de sınıflara girmesiyle benzer olay yaşanabilmekte, sınıf içi etkinlikler kesintiye uğrayabilmektedir. Dolayısıyla bu kesintiler araştırma kapsamında etkili sınıf yönetimini etkileyen etmenler arasında gösterilmiştir.

Öğretmenler, etkili sınıf yönetimini sağlamak üzere yaptıkları arasında; sınıfta demokratik bir ortam oluşturma, öğrenci gereksinimlerini dikkate alma, olumlu bir sınıf iklimi oluşturma, aile katılımını sağlama, planlı ve sistematik öğretim yapma ve öğrenci ilerlemelerini izlemeyi sıralamışlardır. Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimini sağlamak üzere yaptıkları uygulamalar, alanyazındaki diğeri çalışma bulgularıyla elde edilen uygulamalarla benzerlik göstermektedir (Afalla ve Fabelico, 2020; Babadjanova, 2021; Burden, 2020; Çubukçu ve Girmen, 2008; Ercoşkun ve Ada, 2014). Burada öne çıkan ve tartışılması gereken en temel nokta, öğrenci ilerlemelerini izlemedir. Öğrenci ilerlemelerini izleme, Bozkuş ve Marulcu (2016) tarafından nitelikli öğretmen özelliklerinden biri olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada da öğrenci ilerlemelerini izlediklerini söyleyen öğretmenlerin bu olumlu niteliğe sahip oldukları, bu doğrultuda etkili bir sınıf yönetimi için sınıflarındaki öğrencilerin gereksinimlerini dikkate aldıkları, öğrencilere sorumluluk verdikleri ve ölçme değerlendirmeyi önemsedikleri söylenebilir (Karacaoğu, 2008).

Araştırmacı tarafından yapılan sınıf için gözlemler ve öğretmenlerle gerçekteştirilen görüşmelere dayalı olarak problem davranışlar temasına da ulaşılmıştır. Bu tema kapsamında öğretmenlerin problem davranışın tanımına ilişkin düşünceleri, okulda var olan problem davranışların neler olduğu, bu problem davranışların nedenleri, ortaya çıktığı bağlam ve etkileri ile problem davranışlarla baş etme yollarını ortaya koyan bulgular elde edilmiştir. Öğretmenler problem davranışın tanımını yaparken zarar verme, öğrenmeyi etkileme ve normlara uymama özelliklerinden söz etmişlerdir. Alanyazında problem davranışlar; öğrencilerin kendisine ya da başkalarına zarar veren, öğrencinin kendisinin ya da başkalarının öğrenmesini engelleyen, olumlu sosyal etkileşimi kesintiye uğratan, toplumsal normların dışında kalan ve uzun süreli sergilenen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Donovan ve Jessor, 1985; Erbaş, 2002; Kurtz

vd., 2020;). Görüldüğü gibi, öğretmenlerin problem davranış tanımları alanyazındaki tanımlarla uyumaktadır. Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin problem davranışın tanımı konusunda bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

Bulgulara göre okulda gözlenen problem davranışlar arasında; fiziksel ve sözel zorbalık, sosyal dışlama, sorumluluklarını yerine getirmeme, kural çiğneme, çevreye zarar verme, dersi kesintiye uğratma, uygunsuz cinsel davranışlar sergileme, kendine zarar verme ve kendini uyarma/basmakalıp davranışlar sergileme yer almaktadır. Bu bulgu, okullarda karşılaşılan problem davranışların türlerini ortaya koyan alanyazınla uyumludur (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Atıcı, 2006; Gökyer ve Doğan, 2016; Gündüz ve Konuk, 2016; Hoşgörür ve Orhan, 2017; Külekçi-Akyavuz, 2019; Özdiğer-Arslan ve Savaşer, 2009). Ayrıca, öğretmenlerin problem davranış türleri arasında saydıkları bu davranışlar aynı zamanda onların problem davranış tanımlarıyla da tutarlıdır. Müdahale öncesinde uygulanan öntest puanları da öğretmenlerin görüşleriyle paralel olacak biçimde, öğrencilerin müdahale öncesinde problem davranış sergilediklerini desteklemekte, müdahaleyle birlikte problem davranış sergileme sıklığına ilişkin bir azalma olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın önceki araştırma bulgularından anlamlı ölçüde farklılaşan noktası, hırsızlık davranışdır. Alanyazında, ilkokullarda sık karşılaşılan problem davranışlardan birinin hırsızlık davranışı olduğu belirtilmektedir (Akman vd., 2011; Gündüz ve Konuk, 2016; Şirin ve Cebeci, 2017). Bu araştırmada hırsızlık davranışı ne öğretmenler tarafından ifade edilmiş ne de araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Bu araştırmada problem davranışlar arasında hırsızlık davranışının olmaması, öğrencilerin kendilerine ait dolaplarının olması ve böylece öğrenci eşyalarında olası karışmanın önlenmesiyle, ayrıca teneffüs sırasında sınıflarda nöbetçi öğrencinin bulunmasıyla açıklanabilir (Yaman vd., 2009). Ayrıca okuldaki öğrenci sayısının az olması da bu davranışın kontrolünü kolaylaştırdığı için davranışın ortaya çıkmasını önleyen bir durum olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde problem davranışların nedenleri olarak aile, öğretmen, öğrenci, akran ve teknoloji kaynaklı nedenlere vurgu yapılırken, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemlerde beceri yetersizliğinden kaynaklı problem davranışlar da sergilendiği görülmüştür. Alanyazında da bu araştırma bulgularıyla benzer şekilde problem davranışların nedenleri arasında; aile ve öğrenciden kaynaklı nedenler (Çelikkaleli vd, 2009; Medikoğlu ve Dalaman, 2018), öğretmenden kaynaklı nedenler (Ergün ve Yüksel, 2005; Gündüz ve Konuk, 2016; Medikoğlu ve Dalaman, 2018), teknoloji kaynaklı nedenler (Balay ve Sağlam, 2008) ve akran kaynaklı nedenler (Gülay, 2009) yer almaktadır. Müdahale öncesinde öğretmenlerin problem davranışların nedenlerine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere uygulanan

öntestlerden elde edilen bulgular da öğretmenlerin problem davranışların nedenini daha çok olumsuz öğretmen ve okul koşulları ile olumsuz sosyo ekonomik koşullar olarak gördüklerini göstermekte böylece, görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulguları da desteklemektedir. Bu araştırmada farklı ve çarpıcı bir bulgu olarak ortaya çıkan beceri yetersizliğinden kaynaklı problem davranışlar, genellikle öz bakım becerilerindeki ve sosyal becerilerdeki yetersizlikten kaynaklı problem davranışlar şeklinde gözlenmiştir. Ceylan ve Yıkılmış (2017) tarafından yapılan bir çalışmadaki, öğrencinin temizliğinden kaynaklı nedenler ifadesi de bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik taşımaktadır. Ayrıca, alanyazında sosyal becerilerdeki ya da iletişim becerilerindeki yetersizliklerin de problem davranışlara neden olduğunu gösteren sayısız araştırma bulunmaktadır (Beavers vd., 2013; Broekhuizen vd., 2016; Crone vd., 2015; Gresham, 2016; Kurtz vd., 2013; Little vd., 2017; O’Neil vd., 2014; Özbey, 2009; Roscoe vd., 2015). Bilindiği gibi problem davranışlarla baş etme sürecinin en önemli aşaması, problem davranışların nedenlerini belirlemek (Çelikkaleli vd., 2009) ve bu nedenleri ortadan kaldırmaya yönelik önlemler almaktır. Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin, problem davranışların kaynağının farkında olduklarını ve bu durumun öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkma ve kolaylaştıracağını söylemek mümkündür. Ancak öğretmenlerin bu kaynakları ortadan kaldırmak için girişimde bulunup bulunmadıkları konusu tartışmalıdır.

Öğretmenler okuldaki problem davranışların daha çok akademik etkinlikler dışında, serbest zamanlarda, kolay ya da zor etkinliklerde, uyaran fazlalığı ya da eksikliği olduğunda, bir yetişkinin olmadığı durumlarda, geçişlerde ve rutin değişikliğinin yaşandığı durumlarda ortaya çıktığını dile getirmişlerdir. Problem davranışların ortaya çıktığı bu bağlamlar alanyazında belirtilen bağlamlarla da benzerlik göstermektedir (Ergin ve Bakkaloğlu, 2015; Gülboy, 2017; Gülboy ve Yücesoy-Özkan, 2017; Lequia vd., 2015; Medikoğlu ve Dalaman, 2018; Özkılınç-Nezihoğlu ve Sabancı, 2010; Sucuoğlu ve Demir, 2017). Burada tartışmak üzere ortaya çıkan en temel konu, kolay ya da zor etkinlikler durumunda problem davranışların ortaya çıkmasıdır. Öğretmenlerin öğrencilerin performansına uygun etkinlikler belirlemesi yoluyla kolayca baş edilebilecek bir durum olmasına karşın, bu bulgu hem öğretmenlerin öğrencilerin düzeyine uygun etkinlikler belirlemediklerini düşündürmekte hem de öğretmenlerin öğretimi öğrencilerin gereksinimlerine uygun şekilde planladıklarını ifade ettikleri araştırma bulgusuyla çelişmektedir. Gözlemlere ve araştırmacı günlüğüne dayalı olarak geçişlerde ve rutin değişikliklerinde ortaya çıkan problem davranışların, öğrencilerin bu değişikliklere yeterince hazırlanmamalarından kaynaklandığı, okul içinde tasarlanacak olası bir sistemde bu tür düzenlemelere de yer verilmesi gerektiği ifade edilebilir. Araştırmada, bir yetişkinin olmadığı durumlarda, özellikle de teneffüslerde meydana gelen problem davranışlara

vurgu yapılmıştır. Bu bulgu, problem davranışların önlenmesi ya da azaltılması için nöbetçi öğretmen sisteminin yeterli olmadığını, problem davranışlar yerine öğrencilerin olumlu davranışlarına odaklanan alternatif bir sistem gerekliliğini de göstermektedir. Müdahale sonrası öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular da okul genelinde kullanılan bir sistemin etkili olabileceği yönündeki bu bulguyu destekleyici niteliktedir. Bu araştırmada etkisi incelenen OÇODD müdahalesi, okul bahçesi de dâhil olmak üzere okulun her alanında ve tüm öğretmenler tarafından uygulanmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin uygun davranışlarına odaklanmış bu davranışları pekiştirmiş böylece, problem davranışları ortaya çıkmadan önlemeye çalışmışlardır. Müdahale sonrasında yapılan görüşmelerde öğretmenler, müdahaleyle birlikte öğrencilerin problem davranışlarında önemli düzeyde azalma, buna karşın sosyal becerilerinde artış olduğunu söyleyerek okul çaplı önleyici bir sistemin işe yarar olduğunu ifade etmişlerdir.

Problem davranışlar söz konusu olduğunda, bu davranışların kimlere ve nasıl etkileri olduğu konusu oldukça önem kazanmaktadır. Öğretmenler problem davranışların kendilerine, öğrencilere, sınıf iklimine ve öğretim sürecine olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Külekçi-Akyavuz (2019) tarafından yapılan araştırmada da benzer biçimde problem davranışların eğitim-öğretim sürecini ve sınıf iklimini olumsuz yönde etkilediği bulgusuna erişilmiştir. Hem bu araştırmanın hem de önceki araştırmaların bulgularına dayalı olarak, sınıfta olumlu bir iklim oluşturmak ve etkili öğretim yapabilmek için problem davranışların ortadan kaldırılması ya da en aza indirilmesi gerektiği söylenebilir. Benzer şekilde bu araştırmanın gerçekleştiği okulda da müdahale öncesinde öğretim süresini ve iklimi olumsuz etkileyen, sınıf yönetimini zora sokan ve problem davranışlara yol açan çeşitli durumlar vardı. Bu durumlar genel olarak sınıflarda kural eksikliği, sınıf ve öğrenci özelliklerine uygun düzenlemelerin yapılmamış olması ve öğretmenlerin problem davranışlara müdahalede sonuçlara dayalı teknikleri kullanmaları olarak sıralanabilir. Müdahale kapsamında her sınıf için kurallar oluşturulmasının, sınıf ve okul içi düzenlemeler yapılmasının ve öğretmen eğitimi etkinlikleri düzenlenmesinin, öğretmenlerin; sınıf yönetimini başarılı bir şekilde sağlamalarına, problem davranışları önleyerek öğretime ayrılan zamanı verimli kullanmalarına ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturmalarına katkıda bulunduğu, ayrıca bütüncül olarak OÇODD müdahalesinin öğretmenlerin birbiriyle ve öğrencilerle olumlu etkileşim kurmalarına da önemli bir yarar sağladığı söylenebilir.

Öğretmenler görüşmeler sırasında problem davranışlarla başa çıkmak üzere önlemeye, durdurmaya ve geri çekmeye, pekiştirmeye ve cezaya dayalı teknikler kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular önceki araştırmalarla da benzerdir (Çankaya ve Çanakçı, 2011;

Özer vd, 2014; Özkılınç-Nezihoğlu ve Sabancı, 2010). Alanyazında problem davranışlarla baş etmek amacıyla kullanılan tekniklerin en ılımlıdan en az ılımlıya doğru bir sıra izleyecek şekilde kullanılması gerektiği (Özen vd., 2002), hem en az ılımlı tekniklerden biri olması hem de problem davranışlarda kısa süreli bir etki yaratması nedeniyle cezaya dayalı tekniklerin ya hiç kullanılmaması ya da en son başvurulması gereken teknik olması gerektiği vurgulanmaktadır (Garwood vd., 2017; Reyes, 2019; Sprick ve Borgmeier, 2010; Yücesoy-Özkan, 2021). Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve ilgili sözcük bulutu ayrıntılı şekilde incelendiğinde, öğretmenlerin bağırma, uyarma, azarlama ve problem davranış hakkında konuşma gibi itici uyaran sunmaya yönelik teknikleri, önlemeye ya da ödül ve pekiştirme gibi hoş giden uyaran sunmaya dayalı tekniklere kıyasla daha fazla kullandıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmek üzere sıklıkla cezaya dayalı teknikleri tercih etmeleri, önlemeye ya da öğretime dayalı teknikler ve bu tekniklerin kullanımına ilişkin bilgi edinme gereksinimleri olduğunu düşündürmektedir. Müdahale sonrasında öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara dayalı olarak, araştırma kapsamında uygulanan müdahalenin, öğretmenlerin; problem davranışların farkına varmalarını, başa çıkmaya yönelik farklı bakış açısı kazanmalarını, kendi yöntem ve tekniklerini değerlendirmelerini, yeni bilgiler edinmelerini, öğretim ve sınıf yönetim becerilerini geliştirmelerini sağlaması açısından önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmak üzere kullandıkları teknikleri belirlemeye yönelik öntest-sontest şeklinde uygulanan ölçeklerden elde edilen puan ortalamaları da öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmak üzere kullandıkları tekniklerde bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu puanlar öğretmenlerin müdahale sonunda problem davranışlarla etkili ve önleyici başa çıkma puanlarında artma, buna karşın olumsuz başa çıkma puanında ise bir azalma meydana geldiğini ortaya koyarak, müdahalenin öğretmen davranışlarında bir fark yarattığını desteklemektedir.

Araştırmanın amacına dayalı olarak öğretmenlerin hangi problem davranışlarda, kimlerle ve ne tür iletişim kurdukları ve iş birliği yaptıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin genellikle fiziksel veya sözel zorbalık, uygun olmayan cinsel davranışlar, kural çiğneme ve madde bağımlılığı gibi görece, etkinliği kesintiye uğratma ve sorumluluklarını yerine getirmeme gibi davranışlardan daha ciddi ve büyük olan, ayrıca kendi kontrollerinin dışında gelişen problem davranışlar için başkalarıyla iletişim kurdukları ve iş birliği yaptıkları gözlenmektedir. Önceki araştırmalarda da öğretmenlerin benzer problem davranışlar için başkalarıyla iletişim kurdukları ve iş birliği yaptıkları görülmektedir (Akman vd., 2011; Medikoğlu ve Dalaman, 2018). Bu bulgular da öğretmenlerde kaygıya neden olan ciddi problem davranışların iletişim kurmayı bir gereklilik haline getirdiğini düşündürmektedir.

Ayrıca bu bulgu kapsamında tartışılması gereken temel nokta, madde bağımlılığıdır. Öğretmenlerden biri, kendi okullarındaki öğrencilerde madde bağımlılığına ilişkin bir problem davranış olmamasına rağmen, bu davranış için aileyle iletişim kuracağını ve iş birliği yapacağını belirtmiştir. Bu durum, öğretmenin daha önce çalıştığı okullarda buna benzer problem davranışlarla karşılaşmış olabileceğini ya da bu davranışlarla karşılaşmış başka meslektaşlarıyla bu konuyu konuşmuş olabileceğini düşündürmektedir. Öğretmenlerin iletişim kurma ve iş birliği yapma amacıyla söyledikleri diğer bir problem davranış da yine madde bağımlılığı gibi, problem davranışın ötesine geçip hukuki olarak da suç sayılabilecek uygun olmayan cinsel davranışlardır (Kurupınar ve Erdamar, 2014). Bir ilkokulda görev yapmalarına ve küçük yaştaki öğrencilerle çalışmalarına rağmen öğretmenlerin bu davranışlar konusunda endişe duymaları, medyaya erişimin kolaylaşması nedeniyle, bu tür problem davranışların görülme yaşında düşüş olabileceğini düşündürmektedir (Gökgöz ve Koçoğlu, 2007). Benzer şekilde bu araştırmada da öğretmenler öğrencilerin televizyon ya da telefona çok fazla maruz kalmasının problem davranışlara yol açtığını, öğrencilerin medyadan gördükleri ve rol model aldıkları kişilerin uygun olmayan davranışlarını taklit ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler karşılaştıkları problem davranışlarda ailelerle, diğer öğretmenlerle, okul yöneticileriyle, rehber öğretmenle, diğer öğrencilerle, uzmanlarla, rehberlik araştırma merkeziyle ve kolluk kuvvetleriyle iletişim kurduklarını ve iş birliği yaptıklarını söylemişlerdir. Bu bulgu alanyazındaki diğer çalışmalarla da tutarlıdır (Akman vd., 2011; Bozan ve Ekinci, 2020; Ceylan ve Yıkılmış, 2017; Medikoğlu ve Dalaman, 2018). Bu bulguya ek olarak ilgili sözcük bulutu, öğretmenlerin paydaşlar arasından en fazla verilerle/ailelerle iletişim kurduklarını ve iş birliği yaptıklarını, onları diğer öğretmenlerin ve yöneticilerin izlediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler karşılaştıkları bir sorun karşısında, öğrencinin eğitimiyle ilgili paydaşlarla iletişim kurabilirler ve bu oldukça doğaldır ancak burada tartışılması gereken önemli konulardan ilki, okulda bir rehber öğretmenin olmamasıdır. Öğretmenler problem davranışları çözmek adına rehber öğretmen ya da bir uzmanla iletişime geçtiklerini belirtmelerine rağmen, okulda bir rehber öğretmenin olmaması problem davranışlara hemen ve etkili bir şekilde müdahale etmeyi zorlaştırıyor olabilir. Bu durum problem davranışa yanlış şekilde müdahale etmeyi ve problem davranışın ortadan kaldırılmasını güç hale getirebilir. Buna ek olarak problem davranışlarla karşılaşan öğretmen, bu davranışlara nasıl müdahale etmesi gerektiğini bilmediğinde, kendini yetersiz hissedebilir ve bu durum öğretmenin mesleki tükenmişliğine yol açabilir (Kayan ve Kozikoğlu, 2017). İkincisi ise, öğretmenlerin bazı durumlarda kolluk kuvvetleriyle iletişim kurma ve iş birliği yapma gereksinimi duymalarıdır. Öğretmenler bu iş birliği ve iletişimi, yukarıda da ifade edildiği gibi madde bağımlılığı, uygun

olmayan cinsel davranışlar ve zorbalık gibi suç sayılabilecek davranışlarda gerçekleştireceklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu da öğretmenlerin suç sayılabilecek ciddi problem davranışlar konusunda endişe duydukları düşüncesini desteklemektedir (Ökdem, 2020).

Son olarak öğretmenler problem davranışlar hakkında bilgi edinmek, problem davranışların nedenini belirlemek, problem davranışlarla baş etmek, problem davranışlarla ilgili olarak başkalarını bilgilendirmek, yasal gereklilikleri yerine getirmek, yardım ve destek almak ve aileyi yönlendirmek amaçlarıyla başkalarıyla iletişim kurduklarını ve iş birliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ceylan ve Yıkılmış (2017) tarafından gerçekleştirilen ve öğretmenlerin öğrencilerin problem davranışlarını önlemek üzere ailelerle iş birliği yaptıklarını gösteren araştırma bulgusu da mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Öğretmenlerden biri, problem davranışlarla ilgili olarak başkalarıyla iletişim kurmadığını ve iş birliği yapmadığını, karşılaştığı sorunları kendisinin çözmeye çalıştığını belirtmiştir. Bu durum öğretmenin, kendi sınıfındaki sorunları başkasıyla paylaşmayı mesleki ya da kişisel anlamda bir yetersizlik olarak algılamasıyla ilgili olabilir. Araştırmanın gerçekleştirildiği okuldaki öğretmenler uzun süredir öğretmenlik yapmakta ve kendilerini deneyimli görmektedirler. Dolayısıyla bu görüşü dile getiren öğretmen, kendi deneyimlerinin bu tür sorunlarla başa çıkmak için yeterli olduğunu düşünüyor olabilir.

Yapılan gözlem ve görüşmelerden elde edilen son tema, öğretmenlerin problem davranışlara yönelik kimlerden ve ne tür beklentileri olduğuna yöneliktir. Öğretmenler; ailelerden, yöneticilerden, uzmanlardan, rehber öğretmenden, sınıf öğretmeninden, diğer öğretmenlerden ve diğer personelden beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu kişilerden bilgi edinme, problemleri çözme, iletişim kurma, öğrenciyle ilgilenme, farkında olma ve öğretimi planlama gibi beklentileri olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin problem davranışlar konusunda beklentisi olan kişiler arasında uzmanları ve rehber öğretmeni işaret etmiş olması, öğretmenlerin problem davranışlar konusunda bilgi sahibi olan kişilerden beklentileri olduğunu göstermektedir (Akalın, 2014; Sivrikaya ve Yıkılmış, 2016). Öğretmenler okulda olmamasına rağmen bir rehber öğretmenden yardım ya da bilgi edinme beklentisi içinde olduklarını ve gerekli durumlarda dışarıdan destek aldıklarını dile getirmişlerdir. Bu bulgu ise, her okulda mutlaka bir rehber öğretmen istihdam edilmesinin gerekli olduğunu düşündürmektedir.

Müdahale öncesi uygulanan ölçekler, yapılan gözlem ve görüşmeler bütün şekilde ele alınarak hazırlanan sözcük bulutu, öğretmenlerin “Aile, düzenleme, öğretmen, ihtiyaç, kurallar, problem davranışlar ve öğrenci” sözcüklerini sıklıkla kullandıklarını göstermektedir. Bulgular

hem tek tek ele alındığında hem de sık tekrarlayan sözcükler incelendiğinde öğretmenlerin, öğrencilerin problem davranışlarını önlemek amacıyla okul içinde gerekli düzenlemeler yapılmasını, kurallar oluşturulmasını ve ailelerle iş birliği yapılmasını gerekli kılan bir sisteme ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu araştırmada da ortaya çıkan gereksinimlere dayalı olarak, yöntem bölümünde de ayrıntılı biçimde anlatıldığı üzere, öğretmen eğitimi etkinlikleri, okul içi düzenlemeler, sınıf içi düzenlemeler ve davranışsal destek sistemi bileşenlerinden oluşan bir müdahale programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

4.2. Öğretmenlerin Problem Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri ve Problem Davranışlarla Başa Çıkma Yolları

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin; problem davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile problem davranışlarla başa çıkma yollarına ilişkin hem müdahale öncesinde hem de müdahale sonrasında veri toplanmış ve bu kapsamda öntest-sontest verileri karşılaştırılmıştır. Öğretmenler öntestte problem davranışların nedenlerini daha çok olumsuz öğretmen ve okul koşulları, olumsuz yakın çevresel koşullar ve çocuk ve aileyle ilgili olumsuz faktörelere bağlarken, sontestte ise olumsuz yakın çevresel koşullar, çocukla ve aileyle ilgili olumsuz faktörler, olumsuz aile işlevleri ile gelişim geriliği ve kalıtsal faktörlere bağladıkları görülmektedir. Öğretmenler kendileriyle gerçekleştirilen görüşmelerde de problem davranışların nedenlerinin daha çok aileden ve öğrencinin kendisinden kaynaklı olduklarını dile getirmişlerdir. OÇODD müdahalesi kapsamında problem davranışlara ilişkin öğretmenlere eğitim etkinlikleri gerçekleştirildi ve okul koşulları düzeltildiği için problem davranışların nedenlerine ilişkin öğretmenlerin öntest-sontest puanları arasındaki bu değişimin OÇODD müdahalesiyle ilgili olduğu söylenebilir. Olumsuz öğretmen ve okul koşulları ile olumsuz sosyo-ekonomik sorunlara ilişkin puanlar incelendiğinde, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı olmasa bile azalmaya yönelik bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu durum müdahale ile birlikte olumsuz öğretmen ve okul koşullarında istenilen değişimlerin gerçekleşmesiyle açıklanabilir. Bu bulguyu destekleyecek şekilde Erbaş ve Yücesoy-Özkan tarafından (2008) yapılan bir çalışmada da öğretmenler, ailenin olumsuz tutumu ve olumsuz çevresel koşulları gibi nedenlere bağlamışlardır. Problem davranışların nedenlerine ilişkin öntest ve sontest puanlarında anlamlı bir fark olmaması, müdahalede aile ve okul dışı çevresel etmenlere ilişkin bileşenlere yer verilmemiş olması, öğretmen sayısının çok az olması ve müdahalenin, tüm dünyada patlak veren COVID-19 küresel salgını nedeniyle dördüncü haftasında sonlandırılmak zorunda kalınip, müdahalenin diğer aşamalarının gerçekleştirilememiş olmasıyla açıklanabilir.

Bu nedenler dikkate alındığında olumsuz öğretmen ve okul koşulları puanı dışında kalan tüm nedensellik puanları arasında anlamlı fark olmaması ve puan ortalamalarının birbiri ile yakın olması beklendik bir durumdur. Olumsuz öğretmen ve okul koşulları puan ortalamaları incelendiğinde ise anlamlı farklılık olmamakla birlikte %10,35'lik (2,83 puan) bir azalma yaşandığı görülmektedir. Bu azalmaya dayalı olarak öğretmenlerin, müdahale ile birlikte olumsuz öğretmen ve okul koşullarının öğrencilerin problem davranışlarına olan etkisinde bir düşüş olduğunu düşünmüş olabilecekleriyle açıklanabilir.

Müdahale öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkma yollarına ilişkin toplanan öntest-sontest puanlarının analiz sonuçları incelendiğinde de öğretmenlerin etkili başa çıkma, olumsuz başa çıkma ve önleyici başa çıkma yolları açısından öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak bir anlamlılık elde edilmemiştir. Öğretmenlerin öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ortaya çıkmamış olması, katılımcıların sayısı ile açıklanabilir. Araştırmaya katılan öğretmen sayısının az olması, ortaya çıkabilecek olası istatistiksel anlamlılığı gizlemiş olabilir. Bu bulgu, Darwin (2016) tarafından gerçekleştirilmiş araştırma bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Darwin (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada OÇODD müdahalesiyle öğretmen yeterliği arasındaki ilişki incelenmiş ve bu iki değişken arasında herhangi bir ilişki olmadığı bulunmuştur. İstatistiksel anlamlılık bulunmamış olsa da sıra ortalamaları ve sıra toplamalarına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin etkili başa çıkma ve önleyici başa çıkma alt ölçeklerinden aldıkları sontest puanlarının öntest puanlarından daha yüksek olduğu buna karşın, olumsuz başa çıkma alt ölçeğinden aldıkları sontest puanlarının ise öntest puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin müdahale öncesinde etkili ve önleyici başa çıkma yollarını (Çevresel düzenleme, uygun davranışları pekiştirme, beceri öğretimi vb.) daha az kullanırken, müdahale sonrasında bunları daha fazla kullandıklarını; tam tersi şekilde müdahale öncesinde daha sık kullandıkları olumsuz başa çıkma yollarına (Kızma, bağırma, dışarı çıkarma, zayıf not verme vb.) ise müdahale sonrasında daha az yer verdiklerini göstermektedir. Müdahale öncesinde öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve sınıf içi gözlemler de öğretmenlerin müdahale öncesinde itici uyaran sunma, aşırı düzeltme ya da mola gibi teknikler kullanarak problem davranışlarla başa çıkarmaya çalıştıkları bulgusuyla paraleldir. Bu bulgular, yapılan öğretmen eğitimi etkinliklerinin ve OÇODD müdahalesinin öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkma yollarında bir değişikliğe neden olma potansiyeline sahip olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca, OÇODD müdahalesinin kapsayıcı bir eğitim ortamı ve olumlu öğretmen davranışları yaratmak için büyük bir potansiyele sahip olduğunu belirten önceki çalışmalar da bu düşünceyi destekler niteliktedir (Kurth ve Enyart, 2016).

4.3. Öğrencilerin Problem Davranış ve Sosyal Beceri Sergileme Sıklığı ile Akademik Yeterlik Düzeyleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda müdahale öncesinde ve sonrasında öğrencilerin; problem davranışları ve sosyal becerileri sergileme sıklığı ile akademik yeterliklerine ilişkin öntest ve sontest verileri toplanmıştır. Gerçekleştirilen analizlerde tüm öğrencilerin genel puanlarına ilişkin karşılaştırmanın yanı sıra, cinsiyet ve sınıf düzeyi bağlamında da karşılaştırmalar yapılmıştır. Tüm öğrencilerin problem davranış genel puanlarına ve içselleştirilmiş davranışa (Örn. kendisine güveninin az olması, kolay utanması, üzgün ya da depresif davranması vb.) ilişkin öntest-sontest karşılaştırılmasında anlamlı fark bulunurken, dışsallaştırılmış davranışlarında (Örn. düşünmeden davranması, diğerleriyle kavga etmesi ve düşüncesizce davranması vb.) anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Ancak genel olarak problem davranışların içselleştirilmiş davranışlar ve dışsallaştırılmış davranışlar şeklindeki iki alt boyutuna ve toplam puana ilişkin tüm puan ortalamalarında anlamlı bir azalma olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin müdahale sonrasında sergiledikleri problem davranışlarda müdahale öncesine göre bir azalma olduğunu göstermektedir. Bu bulguyla benzer şekilde müdahale sonrası yapılan görüşmelerde de öğretmenler, OÇODD'un öğrencilere katkıları kapsamında öğrencilerin problem davranışlarında azalma buna karşın uygun davranışlarında artma olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca alanyazında OÇODD müdahalelerinin problem davranışların azalmasında etkili olduğunu gösteren çok sayıdaki önceki araştırma bulgularıyla da benzeşmektedir (Bethune, 2017; Betters-Button ve Donohue, 2016; Childs vd., 2016; Collins ve Ryan, 2016; Gage vd., 2018a; Lee vd., 2021; McDaniel ve Bloomfield, 2020; Mccurdy vd., 2016; Park vd., 2019; Meyer vd., 2019; Ryoo vd., 2018; Stanton-Chapman vd., 2016). Problem davranışların cinsiyet bağlamında karşılaştırılmasında, kızların toplam puan ve alt boyuta ilişkin puanlarında anlamlı bir fark görülmezken, erkeklerin problem davranış toplam puan ve alt boyut puanlarında anlamlı bir azalma olduğu görülmektedir. Elde edilen bu verilere dayalı olarak müdahaleden sonra erkek öğrencilerin problem davranışlarında bir azalma meydana geldiğini söylemek mümkündür. Bu bulgu, özellikle küçük yaş grubundaki öğrencilerin problem davranış düzeyleriyle cinsiyetleri arasında önemli bir ilişki olduğunu (Bonger vd., 2003) ve erkeklerin kızlara göre daha fazla problem davranış sergilediklerini gösteren araştırmalarla da tutarlıdır (Chun ve Mobley, 2010). Cinsiyetin yanı sıra, sınıf düzeyi bağlamında gerçekleştirilen karşılaştırmada da anasınıfı, birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin problem davranış genel öntest-sontest puanları ile alt boyutların öntest-sontest

puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu bulgu bağlamında müdahaleden sonra anasınıfı, birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin problem davranışlarının sıklığında düşüş meydana geldiğini söylenebilir. Bu durum, anasınıfı ve birinci sınıf öğrencilerinin yaşlarının küçük olmasından dolayı okul kurallarına uymada güçlük yaşamaları (Başaran vd., 2014) ve buna bağlı olarak problem davranış sergilemiş olmaları, önlemeye dayalı bir müdahalenin uygulanmasıyla da kuralları öğrenmiş olmalarıyla açıklanabilir. İkinci sınıf öğrencilerinin genel ve dışsallaştırılmış puanlarında bir azalma görülmüş fakat içselleştirilmiş davranışlarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu durum içselleştirilmiş problem davranışların ortadan kaldırılabilmesi için daha uzun bir süreye ihtiyaç olabileceğiyle açıklanabilir (Işık, 2021). Son olarak üçüncü sınıf öğrencilerinin problem davranış ve alt boyutlarındaki puanların hiçbirinde anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Bu müdahalenin, özellikle okulun yaramaz sınıfı olarak etiketlenmiş olan dördüncü sınıf öğrencilerinin problem davranışlarının azalmasına önemli katkı sunduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, öğrencilerin problem davranışlarının yanı sıra, sosyal beceri sergileme sıklıklarına ilişkin de müdahale öncesinde ve sonrasında veri toplanmıştır. Yapılan analizlerde, iş birliği, atılganlık ve kendini kontrol alt boyut puanlarında da sosyal beceri toplam puanlarında da öntest ve sontest ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Müdahale öncesinde ve sonrasında öğrencilerin sosyal beceri sergileme sıklığında anlamlı bir fark olmaması, alanyazındaki önceki araştırma bulgularından farklılaşmaktadır çünkü OÇODD müdahalesi kapsamında gerçekleştirilen araştırmalar, bu araştırmanın bulgularından farklı olarak müdahale sonrasında öğrencilerin sosyal becerilerinde artış olduğunu göstermektedir (Betters-Button ve Donohue, 2016; Stanton-Chapman vd., 2016). Bu araştırmanın müdahalesi kapsamında öğrencilere doğrudan sosyal beceri öğretimi yapılmasa da alanyazına dayalı olarak öğrencilerin sosyal beceri sergileme sıklığında bir artış olması beklenmektedir. Bu araştırmada böylesi bir değişimin olmaması, COVID-19 küresel salgınından kaynaklı olarak müdahalenin çok kısa sürmesiyle açıklanabilir. Sosyal becerilerin sergilenme sıklığına ilişkin cinsiyet bağlamında gerçekleştirilen analizlerde, tüm alt boyutlar için erkek öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemişken, tam tersine tüm alt boyutlar için kız öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark görülmüştür. Bu araştırma bulgularına benzer şekilde Aykır ve Çiftci-Tekinarslan (2012) tarafından yapılan araştırmada da sosyal becerilerin cinsiyet bağlamında bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Bu bulgu, müdahale sonrasında kız öğrencilerin sosyal beceri sergileme sıklığında bir artış meydana geldiğini göstermektedir. Bu bulguyu destekler şekilde müdahale sürecinde davranışsal beklenti kartı alan öğrenciler arasında kız öğrencilerin sayısının daha fazla olduğu gözlenmiştir. Sosyal becerilerin

sergilenme sıklığına ilişkin sınıf düzeyi açısından yapılan karşılaştırmalar da sınıf düzeylerine göre değişmektedir. Sosyal becerileri sergileme sıklığına ilişkin öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında; birinci sınıflarda yalnızca kendini kontrol, üçüncü sınıflarda iş birliği ve kendini kontrol, dördüncü sınıflarda atılganlık, iş birliği ve kendini kontrol alt alanları açısından öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuş, ikinci sınıf öğrencilerindeyse hiçbir alt alan açısından öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgunun aksine müdahale sonrası öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan bulgulardan biri, müdahalenin öğrencilerin sosyal beceri kazanmalarına katkısı olduğu yönündedir. İstatistiksel olarak bir fark çıkmamış olsa da öğretmenlerin gözlem ve görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgular önemli ve kabul edilebilirdir. Öntest ve sontest puanları, grup puanlarının ortalamasına dayalıyken, gözlemler ve görüşmeler bireysel performanslara yönelik olabilir. Bu da sosyal beceri kazanma açısından öğretmen görüşlerinin önemli olabileceğini göstermektedir.

Öğrencilerin müdahale öncesindeki ve sonrasındaki akademik yeterlik düzeylerini karşılaştırmak için gerçekleştirilen öntest ve sontest puan karşılaştırmalarında da anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Alanyazında, OÇODD müdahalesinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin iki farklı yönde araştırma sonuçları bulunmaktadır. Bu araştırma sonuçlarından biri, müdahalenin öğrencilerin akademik başarılarında bir artışa yol açtığını ortaya koyarken (Bunch-Crump ve Lo, 2017; Gage vd., 2017; Houchens vd., 2017; Jensen, 2020; Madigan vd., 2016; Park vd., 2019; Pas vd., 2019; Ryoo vd., 2018), diğer araştırmalarda ise mevcut araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde müdahale sonucunda öğrencilerin akademik başarılarında herhangi bir artış olmadığı belirtilmektedir (Darwin, 2016; James vd., 2019; Reno vd., 2017). Daha önce de ifade edildiği üzere, bu araştırmada uygulanan müdahale süresi alışılmıştan ve planlanmıştan kısa olduğu için OÇODD müdahalesinin akademik yeterliklere etkisi konusunda iddialı ve kesin ifadeler kullanmak doğru olmayacaktır. Müdahalenin planlandığı şekilde dönem sonuna kadar devam etmesi durumunda ise farklı bulgulara erişmenin mümkün olabileceği düşünülmektedir. Akademik yeterliklere ilişkin cinsiyet bağlamında gerçekleştirilen karşılaştırmada da hem erkek hem de kız öğrenciler için anlamlı bir farklılık elde edilmemiş (Aykır ve Çiftci-Tekinarslan, 2012) sınıf düzeyi bağlamında gerçekleştirilen karşılaştırmada ise yalnızca dördüncü sınıflar için öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin yaşlarına bağlı olarak soyut işlemler dönemine geçmeye başlamalarıyla (İlhan ve Öner-Sünkür, 2012) ve bunun sonucunda matematik gibi soyut düşünme becerisi gerektiren akademik derslerde daha başarılı olmalarıyla açıklanabilir.

4.4. OÇODD'a İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu araştırmanın son amacı, araştırmada uygulanan OÇODD'a ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek, bir bakıma müdahalenin sosyal geçerliğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizinde OÇODD müdahalesinin katkılarına, olumlu yönlerine, sosyal geçerliğine, eksikliğine ilişkin temalar elde edilmiş, ayrıca öğretmenlerin müdahaleye ilişkin öneri ve temennileri tespit edilmiştir. Müdahale sonrasındaki görüşmelerde ortaya çıkan ilk bulgu, OÇODD'un katkılarıdır. Öğretmenler OÇODD'un; öğrencilere, öğretmenlere, okul iklimine ve öğretim sürecine katkıları olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler OÇODD'un öğrencilere; olumlu davranışlar kazanma, problem davranışlarda azalma, sosyal beceri edinme, kuralları öğrenme ve akademik başarıda artma gibi katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, OÇODD müdahalesi uygulanan okullardaki öğrencilerin problem davranışlarında ve disipline gönderilme durumlarında azalma, ayrıca olumlu davranışlarında, sosyal becerilerinde ve akademik başarılarında artma olduğunu gösteren önceki araştırmalarla tutarlıdır (Burke vd., 2012; Caldarella vd., 2011; Fallon vd., 2014; Ross ve Horner, 2007; Simonsen vd., 2012; Vincent ve Tobin, 2010). OÇODD müdahalelerinin etkisi, okuldan okula değişmesine rağmen birçok çalışmada bu müdahalelerin öğrencilerin; diğerleriyle kavga etme, başkalarını tehdit etme, kolayca sinirlenme, öfke nöbeti geçirme ya da utanma gibi problem davranışlarını önemli ölçüde azalttığını doğrulamaktadır (Curtis vd, 2010).

Öğretmenler OÇODD'un öğretmenlere farkındalık ve farklı bakış açısı kazandırma, kendilerini değerlendirme fırsatı sağlama, yeni bilgiler edinme, sınıf yönetimi ve öğretim becerilerini geliştirme ve özgüvenlerini arttırma şeklinde katkıları olduğunu sıralamışlardır. Öğretmenlerin değindikleri bu katkıların, müdahale öncesi görüşmelerde ortaya çıkan beklentiler temasında yer alan bilgi edinme, öğretim yapma, problem çözme, farkında olma gibi öğretmen gereksinimleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak müdahale sonucunda öğretmenlerin beklentilerinin karşılandığını söylemek mümkündür. Ayrıca öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmaya yönelik öntest ve sontest puan karşılaştırmaları da benzer şekilde bu bulguyu desteklemektedir. Öğretmenler tarafından ifade edilen bu katkılar, alanyazında yapılmış çalışmalardaki OÇODD'un öğretmenlere katkılarıyla benzerlik göstermektedir. Önceki araştırmalarda OÇODD'un öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun stratejiler kullanarak onları derse katmada öğretmenlere katkı sağladığı ve öğretmenlerin OÇODD sayesinde kendilerini daha yeterli hissettikleri belirtilmektedir (Kelm ve McIntosh,

2012; Ross ve Horner, 2007). Bu tür müdahalelerde programa katılan personelin süreç içerisinde kendini değerlendirmesi programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi açısından oldukça önemlidir (Netzel ve Eber, 2003). Mevcut araştırmada da öğretmenler OÇODD'un kendilerini değerlendirmeye katkıda bulunduğunu ifade ederek bu bulguyu doğrulamaktadır. OÇODD müdahalesinin bir bileşeni olarak öğretmen eğitimi etkinliklerinin bu katkılarda rolü olduğu, öğretmenlere problem davranışlar ve sosyal beceriler açısından farklı bir bakış açısı kazandırdığı ve öğretmenlerin sınıf yönetimini kolaylaştırdığı söylenebilir. Buna dayalı olarak da ileride tasarlanacak OÇODD müdahalelerinde, öğretmen eğitimi etkinliklerine mutlaka yer verilmesi önerilebilir.

Öğretmenler OÇODD'un okulda düzen kültürü ve olumlu bir atmosfer oluşturma, ayrıca öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-öğrenci etkileşimini iyileştirme şeklinde katkıları olduğundan söz etmiş ve okullarında olumlu bir iklim oluştuğunu vurgulamışlardır. Bu bulguda yer verilen etkileşim ve iyileşmeler, süreç içerisinde yapılan gözlemlerde de açık bir şekilde görülmüştür. Alanyazındaki çalışmalarda da benzer şekilde, OÇODD uygulanan okullarda olumlu bir iklim oluştuğu ve OÇODD'un okuldaki öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu bir etki yarattığı belirtilmektedir (Bear vd., 2017; Caldarella vd., 2011; Handler vd., 2007; McCurdy vd., 2003). OÇODD'un okul iklimine olumlu katkı sunmasını, okulda sistematik bir müdahale programı uygulanması, okuldaki herkesin bu müdahale programının farkında olması ve tutarlı şekilde uygulamaya katılması, öğrencilerin müdahale kapsamında belirlenen davranışsal beklentilere uygun davranışları, birbirleriyle ve öğretmenlerle olumlu şekilde etkileşim kurmaları, kullanılan davranış destek sisteminin olumlu davranışlara odaklanarak bu davranışları pekiştirmesi gibi nedenlerle açıklamak söz konusu olabilir.

Öğretmenler OÇODD'un öğretime ayrılan süreyi arttırma, genelleme ve kalıcılığı sağlama, dolaylı öğrenmeye katkı sağlama ve sınıf yönetimini iyileştirme şeklinde katkılar sunarak öğretim sürecine de katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu bulgulara benzer şekilde alanyazındaki önceki araştırmalar da OÇODD müdahalesi sonucunda öğretime daha fazla zaman kaldığını uygun davranış öğretime yer verilebildiğini ve böylece akademik başarının arttığını (Curtis vd., 2010; McCurdy vd., 2003), ayrıca sınıf yönetiminin kolaylaştığını göstermektedir (Handler vd., 2007). Araştırmada uygulanan müdahale okul çaplı bir müdahale olmasına karşın, müdahale bileşenleri arasında sınıf içi düzenlemelere (örn., sınıf kuralları ve görseller) yer vermenin bu katkıyı arttırdığı söylenebilir.

Öğretmenler görüşmeler sırasında sosyal geçerlik bağlamında OÇODD'un içeriği, tasarımı biçimi ve kullanımıyla ilgili olumlu görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenler OÇODD'un gereksinimi karşılamaya yönelik, bilimsel ve akademik bir içeriğe sahip olduğunu, sürecin

bütüncül ve basamaklandırılmış şekilde, açık, anlaşılır ve düzeye uygun bir dille sunulduğunu ayrıca davranışsal beklenti kartları sayesinde kullanımı kolay bir sistem olduğunu söylemişlerdir. Araştırmalar, OÇODD'un tutarlı bir şekilde uygulandığında olumlu sonuçlar elde edildiğini ortaya koymaktadır (Simonsen vd., 2010). OÇODD'u tutarlı şekilde uygulamak ise müdahalenin sosyal geçerliği ile yakından ilgilidir (Farkas vd., 2012). Sosyal geçerliği yüksek müdahaleler, müdahalelerin birincil tüketicilerinin gereksinimlerine duyarlı, uygulanabilir ve sürdürülebilir müdahalelerdir (Miramontes vd., 2011). Bir müdahalenin sosyal geçerliğinin yüksek olması, tüketicilerinin müdahaleye destek sunma olasılığını da arttırmaktadır. Müdahale programı tasarlanmadan önce araştırmacının okulda bir yıldan daha uzun süre geçirerek okul kültürünü öğrenmesinin, gözlemler ve görüşmeler yoluyla gereksinimleri belirlemesinin, öğrenci-öğretmen özelliklerini ayrıntılı şekilde analiz etmesinin ve alanyazını derinlemesine incelemesinin müdahaleyi tasarlamada büyük ölçüde katkı sağladığı düşünülmektedir. Mevcut araştırmada öğretmenler OÇODD'un amaçlarının uygun, uygulamalarının kabul edilebilir, bulgularının anlamlı olduğunu ifade edip, OÇODD'a ilişkin genel memnuniyet bildirerek OÇODD'un sosyal geçerliğinin yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgu, öğretmenlerin ve öğrencilerin yararlandıkları OÇODD müdahalesinden memnun olduklarını, müdahaleyi uygulamacı dostu bulduklarını ve müdahale sonucunun etkili olduğunu ifade ettikleri önceki araştırma bulgularıyla benzerdir (Farkas vd., 2012). Alanyazında araştırma yapılacak okulun kültürel özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda bir müdahale tasarlanmasının önemli olduğu belirtilmektedir (Bradshaw vd., 2015). Öğretmenlerin müdahaleye ilişkin sıraladıkları bu olumlu yönler, aynı zamanda onların müdahaleden memnun olduklarını ve müdahalenin sosyal geçerliğinin de yüksek olduğunu düşündürmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde OÇODD'a ilişkin eksiklikler, öneriler ve temenniler de belirlenmiştir. Öğretmenler, esas itibarıyla müdahalede bir eksiklik bulamadıklarını ancak mutlaka bir eksiklik belirtmeleri gerekirse, materyallerde eksiklikler olmasını ve COVID-19 salgını nedeniyle sürenin kısıtlı olmasını sayabileceklerini söylemişlerdir. Gerçekten de müdahale 16 hafta planlanmasına rağmen, okulların kapanması nedeniyle dört hafta sürmüş, amacına ulaşamamıştır. Öğretmenler bu eksiliği dile getirmede oldukça haklıdırlar. Ancak müdahale daha uzun sürmüş olsaydı bile öğretmenler yine de müdahale süresini kısa bulabilirlerdi çünkü önceki bir araştırmada müdahale iki eğitim-öğretim yılı sürmesine karşın öğretmenler müdahalenin devam etmesini istediklerini belirtmişlerdir (McCurdy vd., 2003). Öğretmenler, bu görüşleriyle doğru orantılı olarak ileride yapılacak çalışmalarda müdahalenin daha uzun sürmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenler temennileri

kapsamındaysa okullarında benzer projelerin yapılmasını, ayrıca üniversite ve MEB iş birliğiyle mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenmesini saymışlardır. Öğretmenlerin bu temennileri göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin müdahaleden memnun kaldıklarını ve benzer çalışmaların yapılmasını talep ettiklerini söylemek mümkündür.

4.5. Araştırmanın Güçlü Yanları ve Sınırlılıkları

Bu araştırmanın Türkiye’de yapılan sınırlı sayıdaki OÇODD çalışmalarından biri olmasından dolayı ulusal alanyazını geliştirme açısından çeşitli katkıları olabileceği düşünülmektedir. Araştırmacının okul personelinin bir parçası olmak ve okulun gereksinimlerini doğru bir şekilde belirlemek amacıyla müdahale başlamadan önce ve müdahale sırasında müdahalenin yapıldığı okulda uzun süreli gözlemler gerçekleştirmiş olması bu araştırmanın güçlü yanlarından biri olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada karma yöntem müdahale deseni kapsamında hem nitel hem nicel verilerin toplanarak analiz edilmesi ve problemin derinlemesine incelenerek ortaya konması araştırmanın diğer bir güçlü yanı olarak düşünülebilir. Bu araştırma ile birlikte öğrencilerin problem davranışlarını önlemek, sosyal becerilerini geliştirmek ve akademik yeterliklerini arttırmak üzere okuldaki tüm personelin bir ekip halinde iş birliği içinde çalışabileceği görülmüştür. Bu araştırma ile birlikte hem özel eğitim hem de genel eğitim okullarında okul, öğretmen ve öğrencilerin gereksinimleri göz önünde bulundurularak tasarlanan OÇODD müdahalelerinin etkili bir şekilde uygulanabileceği görülmüştür. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin de belirttiği gibi OÇODD müdahalesiyle birlikte öğrencilerin problem davranışlarında azalma ve uygun davranışlarında bir artma meydana geldiği düşünüldüğünde bu durumun eğitim-öğretime ayrılan sürenin artmasına ve bu sürenin verimli bir şekilde kullanılmasına katkısı olduğu söylenebilir.

Etkililiği ve verimliliği araştırmalarla ortaya konmuş olan OÇODD müdahalelerinin Türkiye’deki okullarda uygulanmasının okul yöneticilerine kendi okullarında bu tür uygulamaları gerçekleştirmeleri açısından yol gösterici olacağı, okullarında olumlu bir iklimin oluşmasına katkı sağlayacağı ve problem davranışları en aza indirerek öğretmenlerin öğretme çabasından çıkmasına ve etkili öğretim yapabilmelerine fırsat sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerle OÇODD müdahalesinin sosyal geçerliğine ilişkin gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlerin tümü OÇODD kapsamında belirlenen amaçların uygun olduğunu, uygulamanın kabul edilebilir olduğunu ve genel olarak süreçten memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu durum katılımcı öğretmenlerin uygulanan müdahaleden memnun kaldıklarını göstermektedir.

Bu araştırmada belirtilen gl ynlerin yanı sıra çeşitli sınırlılıkları da vardır. Bilindiği gibi ODD,  düzeyli, yoğun müdahale gerektiren geniş bir sistemdir (Horner vd., 2010). Bu üç düzeyde tüm öğrencilere temel düzeyde problem davranışların nlenmesine yönelik destek sunulmakta ve devamında öğrencilerin gereksinimlerine dayalı olarak daha yoğun müdahalelere yer verilmektedir. Bu araştırma kapsamında 16 haftalık bir müdahale planlanmış olmasına ve sonrasında gereksinim duyulması halinde daha yoğun desteğe gereksinim duyan öğrenciler için daha yoğun müdahalelerin uygulanması planlanmış olmasına rağmen aşağda belirtilen nedenlerden dolayı araştırma birinci düzey ile sınırlı kalmıştır. Bu araştırmada planlanmış olan OODD'un birinci düzey ile sınırlı kalmasının temel nedeni COVID-19 küresel salgınıdır. 2019'da ortaya çıkan ve kısa süre içerisinde tüm dünyayı etkileyen COVID-19 küresel salgınına ilişkin tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de çeşitli önlemler alınmıştır. Bu önlemlerin başında, ülke çapındaki tüm eğitim-ğretim kurumlarındaki faaliyetlerin durdurulması gelmektedir. Türkiye'de ilk COVID-19 vakası 11 Mart 2020 tarihinde açıklanmış ve hemen akabinde tüm okullar, 16 Mart 2020 tarihinden itibaren üç haftalık bir tatil dönemine girmiştir. Kısa bir süre sonra MEB tarafından okulların bahar dönemi boyunca uzaktan eğitimle devam etmesinin kararlaştırılması nedeniyle tez izleme komitesinin görüşü alınmış ve bu görüş doğrultusunda araştırmanın sonlandırılmasına karar verilmiştir. Bu durum, araştırmanın önemli bir sınırlılığı olarak kabul edilmektedir.

COVID-19 küresel salgınının bu araştırmada uygulama güvenirliği verisi toplanmasına da olumsuz etkisi olmuştur. Araştırma sürecinde uygulama güvenirliği toplanması planlanmış olmasına rağmen sürecin salgından etkilenmesi nedeniyle bu planlamaya uygun bir uygulama güvenirliği verisi toplama çalışması gerçekleştirilememiştir. Bu durum araştırmanın diğer bir sınırlılığıdır.

Araştırmada önemli sayılabilecek sınırlılıklardan bir başkası ise okul yöneticisinin araştırma ekibinde aktif olarak görev almamış olmasıdır. Alanyazında okul yöneticilerinin araştırma ekibinde yer alması gerektiği ayrıca yöneticinin ekibin işleyişinde liderlik özelliklerini kullanması açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Bradshaw vd., 2008). Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda okul yöneticisi olarak yalnızca bir müdür bulunmaktadır. Okul müdürü bu süreç içerisinde sürekli okulun yönetsel işleriyle ilgilendiği için sürece aktif bir şekilde dâhil olamamıştır.

Araştırmaya ailelerin dâhil edilmemiş olması da araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak kabul edilebilir. Araştırmanın ilerleyen süreçlerinde ailelerin de araştırmaya dâhil edilmesi planlanmış olmasına rağmen sürecin yarım kalması nedeniyle aileler bu sürece dâhil

edilememiştir. İleride, bu sınırlılığı gidermek amacıyla ailelerin sürece dahil edildiği araştırmalar planlanabilir.

4.6. Uygulamaya ve İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular, araştırmacının gözlemlerinde edindiği bilgiler ve araştırmanın sınırlılıklarına dayalı olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik çeşitli öneriler sunulabilir.

Uygulamaya yönelik öneriler

1. Bu araştırmada olduğu gibi tüm okullarda okulun ve öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınarak OÇODD programları hazırlanıp uygulanabilir.
2. Kullanılacak OÇODD müdahalesinin öğrencilerin, öğretmenlerin ve okulun bulunduğu çevrenin gereksinimlerine ve kültürel özelliklerine uygun olarak tasarlanması önerilebilir.
3. Tasarlanan OÇODD müdahalesi kapsamında, gereksinimler dikkate alınarak öğretmen eğitimi etkinliklerinin yapılması önerilebilir.
4. Okul yöneticilerinin liderliğinde, okul personelinin bir ekip oluşturularak OÇODD müdahalesi her okul kademesinde uygulanabilir.
5. Uygulanacak OÇODD müdahalesinde sınıfların gereksinimlerine uygun olarak sınıf içi düzenlemelere yer verilmesi önerilebilir.
6. Okullarda öğrencilere sosyal beceriler öğretmek üzere benzer aşamaları içeren bir OÇODD müdahalesinin uygulanması önerilebilir.
7. Tasarlanan OÇODD müdahalesi kapsamında akademik başarıyı arttırmaya yönelik düzenlemelere yer verilmesi önerilebilir.

İleri araştırmalara ilişkin öneriler

1. OÇODD'un üç düzeyini içeren yeni bir araştırma planlanabilir ve bu araştırmanın tüm süreçleri gerçekleştirilebilir.
2. Yeni planlanacak araştırmalarda okul yöneticilerini ve aileleri de sürece dahil edecek müdahaleler geliştirilebilir.
3. Benzer bir araştırma daha fazla öğrencisi olan okullarda bir proje ekibiyle gerçekleştirilebilir.
4. Benzer çalışmalar okul öncesi, ortaokul, lise gibi farklı okul kademelerinde daha büyük gruplarla ve daha uzun süreli olarak gerçekleştirilebilir.

5. Kontrol ve deney grubunu içeren grup deneysel desenler kullanılarak benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir.
6. Benzer bir çalışma bünyesinde özel eēitim sınıfı bulunan okullarda gerçekleştirilebilir.
7. MEB'e baēlı özel eēitim okullarında ve özel özel eēitim okullarında benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Afalla, B. and Fabelico, F. (2020). Sustaining academic success through effective classroom management. *Humanities and Social Sciences Reviews*, 8 (4), 213-221.
- Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6 (1), 115-142.
- Akgün, S. ve Başar, M. (2019) Okul güvenliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (2), 131-151.
- Akın, S., Yıldırım, A. and Goodwin, A. L. (2016). Classroom management through the eyes of elementary teachers in Turkey: A phenomenological study. *Educational Science: Theory & Practice*, 16 (3), 771-797.
- Akman, B., Baydemir, G., Akyol, T., Çelik-Arslan, A. ve Kent-Kükütcü, S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri. *Education Sciences*, 6 (2), 1715-1731.
- Aktan, O. ve Akkutay, Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okulöncesi eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*, 2 (1), 64-79.
- Alberto, P. and Troutman, A. C. (2012). *Applied behavior analysis for teachers* (9th. Ed.). Upper Saddle River: Pearson.
- Albrecht, N. M. R. and Brunner, M. (2019). How positive behavioral supports and social-emotional curriculum impact student learning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 24 (1), 2789-2804.
- Alderman, G. L. and Green, S. K. (2011). Social powers and effective classroom management: Enhancing teacher–student relationships. *Intervention in school and clinic*, 47 (1), 39-44.
- Aliakbari, M. and Heidarzadi, M. (2015). The relationship between EFL teachers' beliefs and actual practices of classroom management. *Cogent Education*, 2 (1), 1-13.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 93-110.
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator*, 34 (1), 1-15.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F. and Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42 (2), 95-113.

- Anderson, C. M. and Borgmeier, C. (2010). Tier II interventions within the framework of school-wide positive behavior support: Essential features for design, implementation, and maintenance. *Behavior analysis in practice*, 3 (1), 33-45.
- Arnold, K. (2012). *The effectiveness of school-wide positive behavior programs in Georgia middle schools*. Unpublished doctoral dissertation. Lynchburg: Liberty University, School of Education.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S. ve Sarioğlu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (27/3), 201-234.
- Atbaşı, Z., Karasu, N. and Tavil, Y. Z. (2019). Positive behavior support program throughout the classroom: The implementation of the check-in/check-out program. *Eğitim ve Bilim*, 44 (197).
- Atıcı, M. (2006). İlköğretim öğrencilerinin davranış problemleriyle baş etme konusunda öğretmen-psikolojik danışman işbirliğine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (25), 55-68.
- Aubry, A., Burzyński, M. and Docquier, F. (2016). The welfare impact of global migration in OECD countries. *Journal of International Economics*, 101 (2016), 1-21.
- Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aydın, A. (2010). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aykır, T. ve Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2012). Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 627-648.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 429-446.
- Baams, L., Talmage, C. A. and Russell, S. T. (2017). Economic costs of bias-based bullying. *School psychology quarterly*, 32 (3), 422-433.
- Babadjanova, N. (2020). Effective classroom management techniques for curriculum of 21st century. *Science and Education*, 1 (7). 281-285
- Baiden, P. and Tadeo, S. K. (2020). Investigating the association between bullying victimization and suicidal ideation among adolescents: evidence from the 2017 Youth Risk Behavior Survey. *Child abuse & neglect*, 102 (2020), 1-12.
- Bakken, L., Brown, N. and Downing, B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. *Journal of research in Childhood Education*, 31 (2), 255-269.

- Bal, A. (2018). Culturally responsive positive behavioral interventions and supports: A process-oriented framework for systemic transformation. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40 (2), 144-174.
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 1-24.
- Bambara, L. M. and Kern, L. (2021). *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans*. New York: Guilford Publications.
- Bambara, L. M. and Lohrmann, S. (2006) 'Introduction to special issue on severe difficulties and school-wide positive behavior support', *Research and Practice for Persons with Severe Difficulties*, 31 (1), 1-3.
- Bambara, L.M., Janney, R. and Snell, M. E. (2015). *Behavior support: Teachers' guides to inclusive practices* (3rd Ed.). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Barrett, S., Bradshaw, C. P. and Lewis-Palmer, T. (2008). Maryland statewide PBIS initiative: Systems, evaluation, and next steps. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10 (2), 105-114.
- Başar, H. (2015). Eğitim ve sınıf yönetimi. Ağaoğlu, E. İçinde (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 1-12). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Başar, M., Durdağı, A. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (5), 1571-1578.
- Başaran, S., Gökmen, B. ve Akdağ, B. (2014). Okul öncesi eğitimde okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014 (2), 197-223.
- Bear, G. G., Yang, C., Mantz, L. S. and Harris, A. B. (2017). School-wide practices associated with school climate in elementary, middle, and high schools. *Teaching and Teacher Education*, 63(2017), 372-383.
- Beaudoin, K., Mihić, S. S. and Lončarić, D. (2016). Behaviors of concern to Croatian primary school teachers. *Journal of International Special Needs Education*, 19 (2), 69-80.
- Beavers, G. A., Iwata, B. A. and Lerman, D. C. (2013). Thirty years of research on the functional analysis of problem behavior. *Journal of applied behavior analysis*, 46 (1), 1-21.
- Belser, C. T., Shillingford, M. and Joe, J. R. (2016). The ASCA model and a multi-tiered system of supports: A framework to support students of color with problem behavior. *Professional Counselor*, 6 (3), 251-262.

- Bethune, K. S. (2017). Effects of coaching on teachers' implementation of tier 1 school-wide positive behavioral interventions and support strategies. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19 (3), 131-142.
- Betters-Bubon, J. (2012). *A Developmental Examination of School-Wide Positive Behavior Support in Elementary School: Behavior Patterns, School Climate, and Academic Achievement*. Unpublished doctoral dissertation. Wisconsin: University of Wisconsin-Madison, Educational Psychology.
- Betters-Bubon, J. and Donohue, P. (2016). Professional Capacity Building for School Counselors through School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports Implementation. *Journal of School Counseling*, 14 (3), 1-35
- Betters-Bubon, J., Brunner, T. and Kansteiner, A. (2016). Success for all? The role of the school counselor in creating and sustaining culturally responsive positive behavior interventions and supports programs. *Professional Counselor*, 6 (3), 263-277.
- Blair, K. S. C., Fox, L. and Lentini, R. (2010). Use of positive behavior support to address the challenging behavior of young children within a community early childhood program. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30 (2), 68-79.
- Blair, K. S. C., Lee, I. S., Cho, S. J. and Dunlap, G. (2011). Positive behavior support through family-school collaboration for young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31 (1), 22-36.
- Bogdan R. C. and Biklen S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boggan, M. K., Pope, M., Jayroe, T. and Wallin, P. (2016). Mentoring of T2T alternate route special education scholars in high-needs schools. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 27 (1), 1-13.
- Bohanon, H., Fenning, P., Carney, K. L., Minnis-Kim, M. J., Anderson-Harriss, S., Moroz, K. B. and Pigott, T. D. (2006). Schoolwide application of positive behavior support in an urban high school: A case study. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8 (3), 131-145.
- Borkar, V. N. (2016). Positive school climate and positive education: Impact on students well-being. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7 (8), 861-862.
- Bosworth, K. and Judkins, M. (2014). Tapping into the power of school climate to prevent bullying: One application of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Theory Into Practice*, 53 (4), 300-307.

- Boulton, M. (2008). Pupils' perceptions of bullying and disruptions to concentration and attention to school work. *Pastoral Care in Education*, 26 (2), 83-89.
- Bozan, S. and Ekinçi, A. (2020). Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (1), 137-153.
- Bozkuş, K. ve Marulcu, İ. (2016). Öğretmen adaylarına göre etkili öğretmen nitelikleri. 8. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi* 'de sunulan bildiri. Çanakkale, Türkiye.
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Bevans, K. B., Ialongo, N. and Leaf, P. J. (2008). "The impact of school-wide positive behavioral interventions and supports (PBIS) on the organizational health of elementary schools." *School Psychology Quarterly* 23 (4), 462-473.
- Bradshaw, C. P., Debnam, K., Koth, C. W. and Leaf, P. (2009). Preliminary validation of the implementation phases inventory for assessing fidelity of schoolwide positive behavior supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11 (3), 145-160.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E. and Leaf, P. J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics*, 130 (5), 1136-1145.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E. and Leaf, P. J. (2015). Examining variation in the impact of school-wide positive behavioral interventions and supports: Findings from a randomized controlled effectiveness trial. *Journal of Educational Psychology*, 107 (2), 546-557.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Broadway, H. M. (2018). *Effective Sustainability Practices for Tier 2 and Tier 3 of the Positive Behavior Interventions and Supports System*. Unpublished doctoral dissertation. Fulton: William Woods University, Faculty of the Graduate College.
- Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R. and Garrett-Peters, P. T. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early childhood research quarterly*, 36 (2016), 212-222.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 1-18.
- Bruhn, A., McDaniel, S. and Kreigh, C. (2015). Self-monitoring interventions for students with behavior problems: A systematic review of current research. *Behavioral Disorders*, 40 (2), 102-121.

- Bulotsky-Shearer, R. J., Fernandez, V. A., Bichay-Awadalla, K., Bailey, J., Futterer, J. and Qi, C. H. (2020). Teacher-child interaction quality moderates social risks associated with problem behavior in preschool classroom contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67 (2020), 1-12.
- Bunch-Crump, K. R. and Lo, Y. Y. (2017). An investigation of multitiered behavioral interventions on disruptive behavior and academic engagement of elementary students. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19 (4), 216-227.
- Burden, P. (2020). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community*. New York: John Wiley & Sons.
- Burke, M. D., Davis, J. L., Lee, Y. H., Hagan-Burke, S., Kwok, O. M. and Sugai, G. (2012). Universal screening for behavioral risk in elementary schools using SWPBS expectations. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(1), 38-54.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K. and Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher-child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32 (2015), 1-12.
- Caldarella, P., Shatzer, R. H., Gray, K. M., Young, K. R. and Young, E. L. (2011). The effects of school-wide positive behavior support on middle school climate and student outcomes. *RMLE online*, 35 (4), 1-14.
- Caner, H. A. and Tertemiz, N. (2015). Beliefs, attitudes and classroom management: A study on prospective teachers. *The Proceedings of 5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership*, 186 (2015), 155-160.
- Caracelli, V. J. and Greene, J. C. (1997). Crafting mixed-method evaluation designs. C. Greene and V. J. Caracelli (Editors), *Advances in Mixed method Evaluation: The Challenges and Benefits of Integrating Diverse Paradigms* içinde (s. 19–32). New Jersey: Jossey-Bass.
- Carlyle, K. E. and Steinman, K. J. (2007). Demographic differences in the prevalence, co-occurrence, and correlates of adolescent bullying at school. *Journal of School Health*, 77 (9), 623-629.
- Carr, E. G. (2007). The expanding vision of positive behavior support: Research perspectives on happiness, helpfulness, hopefulness. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9 (1), 3-14.

- Şirin, T. ve Cebeci, B. (2017). İlköğretim kurumlarında öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 13-33.
- http-1: <https://www.pbis.org/pbis/tiered-framework> (Erişim tarihi 17.05.2021)
- Ceylan, F. ve Yıkılmış, A. (2017). Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 239-264.
- Chance, P. (2013). *Learning and behavior*. (7th Ed). New York: Cengage Learning.
- Chen, J. K., Wang, S. C., Chen, Y. W. and Huang, T. H. (2021). Family climate, social relationships with peers and teachers at school, and school bullying victimization among third grade students in elementary schools in Taiwan. *School Mental Health*, 1-10.
- Childs, K. E., Kincaid, D., George, H. P. and Gage, N. A. (2016). The relationship between school-wide implementation of positive behavior intervention and supports and student discipline outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18 (2), 89-99.
- Chitiyo, M., Makweche-Chitiyo, P. Park, M., Ametepee, L.K. and Chitiyo, J. (2011). Examining the effect of positive behavior support on academic achievement of students with disabilities. *Journal of Research in Special Education Needs*. 11 (3), 171-177.
- Chun, H. and Mobley, M. (2010). Gender and grade-level comparisons in the structure of problem behaviors among adolescents. *Journal of Adolescence*, 33 (1), 197-207.
- Clarke, V. and Braun, V. (2014). *Encyclopedia of critical psychology*. New York: Springer.
- Cohen, E., Eshel, Y., Kimhi, S. and Kurman, J. (2019). Individual resilience: A major protective factor in peer bullying and victimization of elementary school children in Israel. *Journal of interpersonal violence*, 00 (0), 1-20.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. and Pickeral, N. M. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111 (1), 180-213.
- Cohen, R., Kincaid, D. and Childs, K.E. (2007). Measuring school-wide positive behavior support implementation. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9 (4), 203-213.
- Collins, J. C. and Ryan, J. B. (2016). Extension of Positive Behavioral Interventions and Supports from the School to the Bus: A Case Study. *Journal of At-Risk Issues*, 19(1), 29-33.
- Cook, C. R., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., Holland, E. A., Thayer, A., J. and Renshaw, T. (2018). Positive greetings at the door: Evaluation of a low-cost, high-yield

- proactive classroom management strategy. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20 (3), 149-159.
- Cooper, J. O. Heron, T. E. and Heward, W. L. (2014). *Applied behavior analysis* (2nd Edt.). Londra: Pearson Education Limited.
- Cope, D. G. (2014). Methods and meanings: Credibility and trustworthiness of qualitative research. *Oncology Nursing Forum*, 41 (1) 89-91.
- Cremin, H. and Guilherme, A. (2016). Violence in Schools: Perspectives (and hope) from Galtung and Buber. *Educational Philosophy and Theory*, 48 (11), 1123-1137.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. New York: Sage Publications.
- Creswell, J. W. and Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. New York: Sage Publications
- Crone, D. A., Hawken, L. S. & Horner, R. H. (2015). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment* (2nd Ed.). New York: Guilford Publications.
- Crone, D.A. and Horner, R.H. (2003). Evaluation of a targeted intervention within a schoolwide system of behavior support. *Journal of Behavioral Education*, 12 (3), 225-243.
- Curtis, R., Van Horne, J. W., Robertson, P. and Karvonen, M. (2010). Outcomes of a school-wide positive behavioral support program. *Professional School Counseling*, 13 (3), 159-164.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (4), 73-84.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 81-92.
- Çankaya, İ. ve Çanakçı, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Electronic Turkish Studies*, 6 (2), 307-316.
- Çelik, H. (2008). Çok kültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (15), 319-332.
- Çelik, S., Arıkan, A., Diken, I. H., Aksoy, F., Çolak, A. and Tomris, G. (2016). Effectiveness of the “Preschool Version of the First Step to Success Early Intervention Program” for preventing antisocial behaviors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16 (2), 511-535.

- Çelikkaleli, Ö., Balcı, F. A., Çapri, B. ve Büte, M. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri üzerine görüşleri. *İlköğretim Online (elektronik)*, 8 (3), 625-636.
- Çitil, M. and Ataman, A. (2019). Positive behavior support-based preventive classroom management practices for gifted students: An action research. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 9 (2), 102-130.
- Çubukçu, Z. ve Dönmez, A. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin şiddet türlerine yönelik görüşleri ve şiddetle başa çıkma yöntemleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1 (1), 37-64.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilgi*, (44), 123-142.
- Daily, S. M., Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Smith, M. L. And Zullig, K. J. (2019). School climate and academic achievement in middle and high school students. *Journal of school health*, 89 (3), 173-180.
- Daily, S. M., Mann, M. J., Lilly, C. L., Dyer, A. M., Smith, M. L. and Kristjansson, A. L. (2020). School climate as an intervention to reduce academic failure and educate the whole child: a longitudinal study. *Journal of School Health*, 90 (3), 182-193.
- Darwin, C. (2016). *The relationships among behavior, teacher efficacy, academic achievement and cultural considerations: Accentuating the positive*. Unpublished doctoral dissertation. Tennessee: Tennessee State University, Educational Psychology.
- Das, R., (2017) Impact of school-wide positive behaviour supports on student behaviour. *International Journal of Education and Psychological Research*, 6 (2), 61-63.
- Dawes, S. (2011). *The Effects of school-wide behavior support on special education students' achievement and office discipline referrals*. Unpublished doctoral dissertation. Tennessee: Tennessee State University, Educational Psychology.
- Demir, B., Özdemir, S. ve Köse, A. (2020). İlköğretim kademesine Suriyeli öğrencilerin katılması ile oluşan disiplin sorunları hakkında yönetici görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 311-335.
- Demir, M. K. (2012). Examination of Turkish prospective teachers' attitudes and beliefs towards classroom management. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 3 (3), 12-25
- Demir, S. (2010). Sınıfta fiziksel çevrenin yönetimi. D. Erbaş, (Editör), *Sınıfta etkili öğretim ve yönetim: Etkinlikler ve örnekler içinde* (s. 19-48). Ankara: Data Yayıncılık

- Demir, Ş. (2017). Öncüllere dayalı uygulamalar. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Editörler), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (s. 367-400). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 51 (51), 421-455.
- DeRosier, M.E. and Lloyd, S.W. (2011). The impact of children's social adjustment on academic outcomes. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 27 (1-2), 25-47.
- Dibapile, W. T. S. (2012). A review of literature on teacher efficacy and classroom management. *Journal of College Teaching & Learning*, 9 (2), 79-91
- Diken, I. H. and Rutherford, R. B. (2005). First Step to Success early intervention program: A study of effectiveness with Native-American children. *Education and Treatment of Children*, 28 (4) 444-465
- Diken, I. H., Cavkaytar, A., Batu, E. S., Bozkurt, F. and Kurtyilmaz, Y. (2010). First Step to Success—a school/home intervention program for preventing problem behaviors in young children: examining the effectiveness and social validity in Turkey. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15 (3), 207-221.
- Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, E. S., Bozkurt, F. and Kurtilmaz, Y. (2011). Effectiveness of the Turkish Version of "First Step to Success Program" in preventing antisocial behaviors. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 36 (161) 145-158.
- Doehring, P., Reichow, B., Palka, T., Phillips, C. and Hagopian, L. (2014). Behavioral approaches to managing severe problem behaviors in children with autism spectrum and related developmental disorders: a descriptive analysis. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 23 (1), 25-40.
- Doğan, S. (2020). Öğretmen algısına göre istenmeyen öğrenci davranışları. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 148-159.
- Doğan, S. ve Yiğit, Y. (2014). Öğreten okulların tamamlayıcısı: öğrenen okullar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (53), 318-336.
- Donovan, J. E. and Jessor, R. (1985). Structure of problem behavior in adolescence and young adulthood. *Journal of consulting and clinical psychology*, 53 (6), 890-904.
- Dotterer, A. M. and Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 40 (12), 1649-1660.

- Dunlap, G., Kincaid, D., Horner, R. H., Knoster, T. and Bradshaw, C. P. (2014). A coment on the term “positive behavior support”. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16 (3), 133-136.
- Egan, T. M., Cobb, B. And Anastasia, M. (2009). Think time. *Journal of Staff Development*, 30 (4), 40-2.
- Eğitim Reformu Girişimi,(2019). *Eğitimin İçeriği: Eğitim İzleme Raporu 2019*.
- Elias, J. M. (2010). School climate that promotes student voice. *Principal Leadership*, 11 (1), 22-27.
- Erbaş, D., Kircaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2007). *İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci* (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erbaş, D. (2002). Problem davranışların azaltılmasında olumlu davranışsal destek planı hazırlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (02), 41-50.
- Erbaş, D. (2005). Baş makale: Olumlu davranışsal destek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 1-18.
- Erbaş, D. (2008). Özel eğitim öğretmenleri tarafından uygulanan olumlu davranışsal destek programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Dergisi*, 9 (2), 1-14.
- Erbaş, D. (2010). A collaborative approach to implement positive behavior support plans for children with problem behaviors: A comparison of consultation versus consultation and feedback approach. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45 (1), 94-106.
- Erbaş, D. ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2010). *Problem davranışları azaltmada olumlu davranışsal destek uygulamaları: Aile ve öğretmen eğitimi el kitabı*. Ankara: Maya Akademi.
- Erbaş, D. ve Yücesoy Özkan, Ş. (2008). Problem davranışların azaltılmasında aileler ve öğretmenler tarafından uygulanan olumlu davranışsal destek programının etkileri ve bu programa ilişkin aile ve öğretmen görüşleri (Proje No: SBB 104k061).
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Denizli
- Ercoşkun, M. H. ve Ada, Ş. (2014). Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin nicel açıdan incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2), 171-194.

- Ergin, E. ve Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okulöncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16 (2), 173-191.
- Ergün, M. ve Yüksel, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm yolları. *Yaşadıkça Eğitim*, 88, 11-16.
- Erkul, R. (2018). 36-66 aylık çocukların sosyal yeterlilik ve davranışlarının incelenmesi: *Kapadokya örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erol, O. ve Özaydın, B. (2010). Sınıf yönetiminde karşılaşılan olaylar, öğretmen tepkileri ve öğrenciler üzerindeki etkileri: unutulmayan sınıf anılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16 (1), 25-47.
- Fairbanks, S., Simonsen, B. and Sugai, G. (2008). Classwide secondary and tertiary tier practices and systems. *Teaching Exceptional Children*, 40 (6), 44-52.
- Fallon, L. M., McCarthy, S. R. and Sanetti, L. M. H. (2014). School-wide positive behavior support (SWPBS) in the classroom: Assessing perceived challenges to consistent implementation in Connecticut schools. *Education and Treatment of Children*, 37 (1), 1-24.
- Farkas, M. S., Simonsen, B., Migdole, S., Donovan, M. E., Clemens, K. And Cicchese, V. (2012). Schoolwide positive behavior support in an alternative school setting: An evaluation of fidelity, outcomes, and social validity of tier 1 implementation. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20 (4), 275-288.
- Fefer, S. A. and Gordon, K. (2020). Exploring perceptions of school climate among secondary students with varying discipline infractions. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8 (3), 174-183.
- Fetterman, H., Ritter, C., Morrison, J. Q. and Newman, D. S. (2020). Implementation fidelity of culturally responsive school-wide positive behavior interventions and supports in a Spanish-language magnet school: A case study emphasizing context. *Journal of Applied School Psychology*, 36 (1), 89-106.
- Feuerborn, L. F. and Tyre, A. D. (2016). How do staff perceive school-wide positive behavior supports? Implications for teams in planning and implementing schools. *Preventing School Failure*, 60 (1), 53-59.
- Feuerborn, L. and Chinn, D. (2012). Teacher perceptions of student needs and implications for positive behavior supports. *Behavioral Disorders*, 37 (4), 219-231.

- Franzen, K. and Kamps, D. (2008). The utilization and effects of positive behavior support strategies on an urban school playground. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10 (3), 150-161.
- Fredrick, S. S., Jenkins, L. N. and Ray, K. (2020). Dimensions of empathy and bystander intervention in bullying in elementary school. *Journal of school psychology*, 79 (2020), 31-42.
- Freeman, J., Simonsen, B., McCoach, D. B., Sugai, G., Lombardi, A. and Horner, R. (2016). Relationship between school-wide positive behavior interventions and supports and academic, attendance, and behavior outcomes in high schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18 (1), 41-51.
- Freeman, R., Eber, L., Anderson, C., Irvin, L., Horner, R., Bounds, M. And Dunlap, G. (2006). Building inclusive school cultures using school-wide positive behavior support: Designing effective individual support systems for students with significant disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31 (1), 4-17.
- Gage, N. A., Grasley-Boy, N., Peshak George, H., Childs, K. and Kincaid, D. (2019a). A quasi-experimental design analysis of the effects of school-wide positive behavior interventions and supports on discipline in Florida. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21 (1), 50-61.
- Gage, N. A., Lee, A., Grasley-Boy, N. and Peshak George, H. (2018a). The impact of school-wide positive behavior interventions and supports on school suspensions: A statewide quasi-experimental analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20 (4), 217-226.
- Gage, N. A., Leite, W., Childs, K. and Kincaid, D. (2017). Average treatment effect of school-wide positive behavioral interventions and supports on school-level academic achievement in Florida. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19 (3), 158-167.
- Gage, N. A., Rose, C. A. and Kramer, D. A. (2019b). When prevention is not enough: students' perception of bullying and school-wide positive behavior interventions and supports. *Behavioral Disorders*, 45 (1), 29-40.
- Gage, N. A., Sugai, G., Lewis, T. J. And Brzozowy, S. (2015). Academic achievement and school-wide positive behavior supports. *Journal of Disability Policy Studies*, 25 (4), 199-209.
- Gage, N. A., Whitford, D. K. And Katsiyannis, A. (2018b). A review of schoolwide positive behavior interventions and supports as a framework for reducing disciplinary exclusions. *The Journal of Special Education*, 52 (3), 142-151.

- Garbacz, S. A., McIntosh, K., Eagle, J. W., Dowd-Eagle, S. E., Hirano, K. A. and Ruppert, T. (2016). Family engagement within schoolwide positive behavioral interventions and supports. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60 (1), 60-69.
- Garrett, T. (2014). *Effective classroom management: The essentials*. Lawrenceville: Teachers College Press.
- Garwood, J. D., Vernon-Feagans, L. and Family Life Project Key Investigators. (2017). Classroom management affects literacy development of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 83 (2), 123-142.
- Gay, L. R. Mills, G. E. and Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and application*. New York: Pearson.
- George, H. P., Kincaid, D. and Pollard-Sage, J. (2009). Primary-tier interventions and supports. W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai and R. H. Horner (Editors.), *Handbook of Positive Behavior Support* içinde (s. 375–394). Berlin: Springer
- Gerlinger, J., and Hipp, J. R. (2020). Schools and neighborhood crime: The effects of dropouts and high-performing schools on juvenile crime. *The Social Science Journal*, 1-17.
- Gillen, A., Wright, A. and Spink, L.(2011). Student perceptions of a positive climate for learning: A case study. *Educational Psychology in Practice*, 27 (1), 65-82.
- Glazer, J. (2018). Learning from those who no longer teach: Viewing teacher attrition through a resistance lens. *Teaching and Teacher Education*, 74 (2018), 62-71.
- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. New York: Pearson.
- Goh, A. E. and Bambara, L. M. (2012). Individualized positive behavior support in school settings: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 33 (5), 271-286.
- Göçmenler, H. (2011). *Beden dilinin yabancılara Türkçe öğretiminde etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökgöz, Ş. ve Koçoğlu, G. (2007). Adelosan çağda sigara ve alkol içme davranışı. *Fırat Tıp Dergisi*, 12(3), 214-218.
- Gökkyer, N. ve Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (1), 93-105.
- Gray, C., Wilcox, G. and Nordstokke, D. (2017). Öğretmen ruh sağlığı, okul iklimi, kapsayıcı eğitim ve öğrenci öğrenimi: Bir inceleme. *Kanada Psikolojisi / Psychologie canadienne*, 58 (3), 203-210.

- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. and Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children*, 27 (1), 13-32.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. New Jersey: Jossey-Bass.
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46 (3), 319-332.
- Gruber, J. E. and Fineran, S. (2008). Comparing the impact of bullying and sexual harassment victimization on the mental and physical health of adolescents. *Sex roles*, 59 (1-2), 1-13
- Guillemin, M. and Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative Inquiry*, 10 (2), 261-280.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (22), 82-93.
- Gülboy, E. (2017). *Otizmi olan çocukların etkinlikler ve ortamlar arası geçişlerini kolaylaştırmada hazırlayıcı videoların etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülboy, E. ve Yücesoy-özkan, Ş. (2017). Otizmi olan çocukların geçişler sırasında sergileyebilecekleri problem davranışları önlemek üzere kullanılan geçiş stratejileri. *Adıyam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9 (25), 53-97.
- Gündüz, H. B. ve Konuk, S. (2016). İlkokul öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ile baş etme stratejileri. *Yıldız Journal of Educational Research*, 1 (1), 37-54.
- Güngör, F. ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkököl öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8 (2), 124-173.
- Hagan-Burke, S., Burke, M. D., Martin, E., Boon, R. T., Fore I, C. and Kirkendoll, D. (2005). The internal consistency of the school-wide subscales of the effective behavioral support survey. *Education and Treatment of Children*, 28 (4), 400-413.
- Hall, C. M., Runion, M. C. and Perkins, D. F. (2017). School based prevention of an intervention in child maltreatment: Current practice in the United States and future direction. *The Wiley handbook of what works in child maltreatment: An evidence-based approach to assessment and intervention in child protection* içinde (s. 367-384). New Jersey: John Wiley & Sons Ltd.

- Hallvik, P. (2008). *An exploration of change undergone by teacher leaders while facilitating the systemic school-wide initiative of positive behavior support*. Unpublished Doctoral Dissertation. Portland: Lewis & Clark College. Education in Educational Leadership.
- Hamlin, D. (2021). Can a positive school climate promote student attendance? Evidence from New York City. *American Educational Research Journal*, 58 (2), 315-342.
- Hampel, P., Manhal, S. and Hayer, T. (2009). Direct and relational bullying among children and adolescents: Coping and psychological adjustment. *School Psychology International*, 30 (5), 474-490.
- Hanbury, M. (2007). *Positive Behaviour Strategies to Support Children & Young People with Autism*. New York: SAGE.
- Handler, M. W., Rey, J., Connell, J., Thier, K., Feinberg, A. and Putnam, R. (2007). Practical considerations in creating school-wide positive behavior support in public schools. *Psychology in the Schools*, 44 (1), 29-39.
- Hanley, G. P. (2012). Functional assessment of problem behavior: Dispelling myths, overcoming implementation obstacles, and developing new lore. *Behavior Analysis in Practice*, 5 (1), 54-72.
- Harrison, R. L. and Reilly, T. M. (2011). Mixed methods designs in marketing research. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 14 (1), 7-26
- Hawken, L. S. and Johnston, S. S. (2007). Preventing severe problem behavior in young children: The Behavior Education Program. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 4 (3), 599-613.
- Hawken, L., S. and O'Neill, R., E. (2006). Including students with severe disabilities in all levels of school-wide positive behavior support. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31 (1), 46-53.
- Hieneman, M. (2015). Positive behavior support for individuals with behavior challenges. *Behav Analysis Practice*, 8 (1), 101-108.
- Hieneman, M., Childs, K. and Sergay, J. (2006). *Parenting with positive behavior support: A practical guide to resolving your child's difficult behavior*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Hochweber, J., Hosenfeld, I. and Klieme, E. (2014). Classroom composition, classroom management, and the relationship between student attributes and grades. *Journal of Educational Psychology*, 106 (1), 289-300.

- Hope, E. C., Skoog, A. B. and Jagers, R. J. (2015). "It'll never be the white kids, it'll always be us" black high school students' evolving critical analysis of racial discrimination and inequity in schools. *Journal of Adolescent Research*, 30 (1), 83-112.
- Horner, R. H., Kincaid, D., Sugai, D., Lewis T., Eber, L., Barrett, S., Dickey, C. R., Richter, M., Sullivan, E., Boezio, C., Algozzine, B., Reynolds, H. and Johnson, N. (2014). Scaling up school-wide positive behavioral interventions and supports: Experiences of seven states with documented success. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16 (4), 197-208.
- Horner, R. H., Todd, A. W., Lewis-Palmer, T., Irvin, L. K., Sugai, G. and Boland J. B. (2004). The school-wide evaluation tool (SET): A research instrument for assessing school-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6 (1), 3-12.
- Horner, R. and Monzalve-Macaya, M. (2018). A framework for building safe and effective school environments: Positive behavioral interventions and supports (PBIS). *Pedagogická orientace*, 28 (4), 663-685.
- Horner, R., H., Sugai, G. and Anderson, C., M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42 (8), 1-14.
- Horner, R., H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W. and Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11 (3), 133-144.
- Hosford, S. and O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (6), 604-621.
- Hoşgörür, V. ve Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 859-880.
- Houchens, G. W., Zhang, J., Davis, K., Niu, C., Chon, K. H. And Miller, S. (2017). The impact of positive behavior interventions and supports on teachers' perceptions of teaching conditions and student achievement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19 (3), 168-179.
- Hoyle, C. G., Marshall, K. J. and Yell, M. L. (2011). Positive behavior supports: Tier 2 interventions in middle schools. *Preventing School Failure*, 55 (3), 164-170.

- Huang, F. and Anyon, Y. (2020). The relationship between school disciplinary resolutions with school climate and attitudes toward school. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64 (3), 212-222.
- Hughes, G. D. (2012). Teacher retention: Teacher characteristics, school characteristics, organizational characteristics, and teacher efficacy. *The Journal of Educational Research*, 105 (4), 245-255.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. and Loyd, L. K. (2008). Teacher– student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 1–14.
- İmamoğlu, H. V. ve Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkökul eğitime dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (2), 529-546.
- İlhan, M. ve Öner-Sünkür, M. (2012). Matematik kaygısı ile olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 178-188.
- Işık, E. (2021). Erken çocuklukta görülen davranış problemlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (40), 183-226.
- Jacobsen, K. E. and Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling*, 11 (1), 1-9.
- James, A. G., Noltemeyer, A., Ritchie, R., Palmer, K. and University, M. (2019). Longitudinal disciplinary and achievement outcomes associated with school-wide PBIS implementation level. *Psychology in the Schools*, 56 (9), 1512-1521.
- Jennings, P. A. and Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525.
- Jensen, S. S. (2020). Effects of school-wide positive behavior support in Denmark: results from the Danish National Register data. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-19.
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. New York: Pearson.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. and Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1 (2), 112-133.
- Jolivette, K., Swoszowski, N. and Ennis, R. (2013). PBIS as prevention for high-risk youth in alternative education, residential, and juvenile justice setting. *Education and Treatment of Children*, 36 (3), 1-2.

- Jönhill, J. I. (2012). Inclusion and exclusion A guiding distinction to the understanding of issues of cultural background. *Systems Research and Behavioral Science*, 29 (4), 387-401.
- Julian, M. M. and McCall, R. B. (2016). Social skills in children adopted from socially-emotionally depriving institutions. *Adoption Quarterly*, 19 (1), 44-62.
- Kaçar-Tunç, G. (2020). Uluslararası göç ve çocuk. F. Güllüoğlu (Editör). *Göç sosyolojisi içinde*. (s. 25-49). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayını
- Kaner, S., Şekercioğlu, G. ve Yellice, B (2006). *Öğretmenlerin ve anne-babaların öz-yetkinlik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışları*. Ankara Üniversitesi araştırma Projesi (Proje No 20060904009)
- Kant, A. R. and March, R. E. (2004). Effective strategies for addressing challenging behavior in schools. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 1 (3), 3-5.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 70-97.
- Karakaş, H. ve Erbaş, Y. H. (2018). Öğretmen adaylarının çok kültürlü deneyimleri ve (Türkiye'deki) kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünceleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (9), 59-81.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayan, M. F. ve Kozikoğlu, İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi davranışlarını yordama gücü. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 72-103.
- Kazu, İ. Y. ve Yılmaz, M. (2018). Ülkemizdeki okul öncesi eğitimin bazı veriler açısından OECD ve AB üyesi ülkeleri ile karşılaştırılması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5 (2), 64-75.
- Kelm, J. L. and McIntosh, K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 49 (2), 137-147.
- Kincaid, D., Dunlap, G., Kern, L., Lane, K. L., Bambara, L. M., Brown, F., Lisa, F. and Knoster, T. P. (2016). Positive behavior support: A proposal for updating and refining the definition. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18 (2), 69-73.
- Kinney, P. (2009). Safety relies on climate. *Principal Leadership*, 9 (5), 54-55.
- Kiremit, R.F., Akpınar, Ü. and Tüfekçi-Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (6), 2139-2149.
- Klem, A.M. and Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement & achievement. *Journal of School Health*, 74 (7), 262-273.

- Koçyiğit, S. (2015). Anasınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4 (1), 391-415.
- Koegel, L. K., Koegel R. L. and Dunlap, G. (2001). *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Kourea, L., Lo, Y. Y. and Owens, T. L. (2016). Using parental input from Black families to increase cultural responsiveness for teaching SWPBS expectations. *Behavioral Disorders*, 41 (4), 226-240.
- Koutrouba, K., Markarian, D. A. and Sardianou, E. (2018). Classroom Management Style: Greek Teachers' Perceptions. *International Journal of Instruction*, 11 (4), 641-656.
- Kumar, R., O'Malley, P. M. and Johnston, L. D. (2008). Association between physical environment of secondary schools and student problem behavior: A national study, 2000-2003. *Environment and Behavior*, 40 (4), 455-486.
- Kurth, J. A. and Enyart, M. (2016). Schoolwide positive behavior supports and students with significant disabilities: Where are we?. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41 (3), 216-222.
- Kurtz, P. F., Fodstad, J. C., Huete, J. M. and Hagopian, L. P. (2013). Caregiver-and staff-conducted functional analysis outcomes: A summary of 52 cases. *Journal of applied behavior analysis*, 46 (4), 738-749.
- Kurtz, P. F., Leoni, M. and Hagopian, L. P. (2020). Behavioral approaches to assessment and early intervention for severe problem behavior in intellectual and developmental disabilities. *Pediatr Clin North Am*, 67 (3), 499-511.
- Kurupınar, A. ve Erdamar, G. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinde görülen madde bağımlılığı alışkanlığı ve yaygınlığı: Bartın ili örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 65-84.
- Külekçi-Akyavuz, E. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Sergiledikleri İstenmeyen Davranışlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (35), 30-40.
- Landers, E., Courtade, G. and Ryandak, D. (2012). Including students with severe disabilities in school-wide positive behavioral interventions and supports: Perceptions of state coordinators. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37 (1), 1-18.
- Lane-Garon, P., Yergat, J. and Kralowec, C. (2012). Conflict resolution education and positive behavioral support: A climate of safety for all learners. *Conflict Resolution Quarterly*, 30 (2), 197-217.

- Lassen, S. R., Steele, M. M. and Sailor, W. (2006). The relationship of school-wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the Schools*, 43 (6), 701-712.
- Lee, A., Gage, N. A., McLeskey, J. and Huggins-Manley, A. C. (2021). The Impacts of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports on School Discipline Outcomes for Diverse Students. *The Elementary School Journal*, 121 (3), 410-429.
- Lehr, C. A., Sinclair, M. F. and Christenson, S. L. (2004). Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary school years: A replication study of the check & connect model. *Journal of education for students placed at risk*, 9 (3), 279-301.
- Lequia, J., Wilkerson, K. L., Kim, S. and Lyons, G. L. (2015). Improving transition behaviors in students with autism spectrum disorders: A comprehensive evaluation of interventions in educational settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17 (3), 146-158
- Lewis T., Mitchell B., Bruntmeyer D. and Sugai G. (2016) School-wide positive behavior support and response to intervention: System similarities, distinctions, and research to date at the universal level of support. S. Jimerson, M. Burns and A. VanDerHeyden (Editors.), *Handbook of Response to Intervention* içinde (s. 703-717). New York: Springer.
- Lewis, T. J., McIntosh, K., Simonsen, B., Mitchell, B. S. and Hatton, H. L. (2017). Schoolwide systems of positive behavior support: Implications for students at risk and with emotional/behavioral disorders. *AERA Open*, 3 (2), 1-11.
- Morrice, L., Shan, H. and Sprung, A. (2017) Migration, adult training and learning, *Studies in the Education of Adults*, 49 (2), 129-135
- Little, S. G. and Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45 (3), 227-234.
- Little, S. G., Swangler, J. and Akin-Little, A. (2017). *Defining social skills. Handbook of social behavior and skills in children*. New York: Springer.
- Lohrmann, S., Forman, S., Martin, S. and Palmieri, M. (2008). Understanding school personnel's resistance to adopting school wide positive behavior support at a universal level of intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10 (4), 256–269.
- Loman, S. L., Strickland-Cohen, M. K. and Walker, V. L. (2018). Promoting the accessibility of SWPBIS for students with severe disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20 (2), 113-123.

- Lucyshyn, J. M., Dunlap, G. and Albin, R. W. (2002). *Families & positive behavior support: Addressing problem behavior in family contexts*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Luiselli, J. K., Putnam, R., Handler, M. and Feinberg, A. B. (2005). Whole-school positive behavior support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25 (2-3), 183-198.
- Lustick, H. (2017). Making discipline relevant: Toward a theory of culturally responsive positive schoolwide discipline. *Race Ethnicity and Education*, 20 (5), 681-695.
- Lydon, S., Healy, O., Moran, L. and Foody, C. (2015). A quantitative examination of punishment research. *Research in developmental disabilities*, 36 (2015), 470-484.
- Lynch, S. A. and Simpson, C. G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of early childhood*, 38 (2), 3-12.
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V. and Lerner, R. M. (2009). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Journal of applied developmental psychology*, 30 (5), 628-644.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S. and Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28 (4), 771-801.
- Machalicek, W., O'Reilly, M., Beretvas, N., Sigafoos, J. and Lancioni, G. (2007). A review of interventions to reduce challenging behavior in school settings for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1 (3), 229-246.
- Madigan, K., Cross, R. W., Smolkowski, K. and Strycker, L. A. (2016). Association between schoolwide positive behavioural interventions and supports and academic achievement: A 9-year evaluation. *Educational Research and Evaluation*, 22 (7-8), 402-421.
- Malinen, O. P. and Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152.
- Malloy, J. M., Bohanon, H. and Francoeur, K. (2018). Positive behavioral interventions and supports in high schools: A case study from New Hampshire. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28 (2), 219-247.
- Marsack, C. N. and Perry, T. E. (2018). Aging in place in every community: Social exclusion experiences of parents of adult children with autism spectrum disorder. *Research on aging*, 40 (6), 535-557.
- Marsden, E. and Torgerson, C. J. (2012). Single group, pre-and post-test research designs: Some methodological concerns. *Oxford Review of Education*, 38 (5), 583-616.

- Martens, K. and Andreen, K. (2013). School counselors' involvement with a school-wide positive behavior support system: Addressing student behavior issues in a proactive and positive manner. *Professional School Counseling*, 16 (5), 313–322.
- Martin, G. and Pear, J. J. (2019). *Behavior modification: What it is and how to do it*. Londra: Routledge.
- Martinez, A., Coker, C., McMahon, S. D., Cohen, J. and Thapa, A. (2016). Involvement in extracurricular activities: Identifying differences in perceptions of school climate. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33 (1), 70-84.
- McCurdy, B. L., Mannella, M. C. and Eldridge, N. (2003). Positive behavior support in urban schools: Can we prevent the escalation of antisocial behavior?. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5 (3), 158-170.
- McDaniel, S. C. and Bloomfield, B. S. (2020). School-wide positive behavior support telecoaching in a rural district. *Journal of Educational Technology Systems*, 48 (3), 335-355.
- McDaniel, S. C., Kim, S. And Guyotte, K. W. (2017). Perceptions of Implementing Positive Behavior Interventions and Supports in High-Need School Contexts through the Voice of Local Stakeholders. *Journal of At-Risk Issues*, 20 (2), 35-44.
- McIntosh, K., Chard, D. J., Boland, J. B. and Horner, R. H. (2006). Demonstration of combined efforts in school-wide academic and behavioral systems and incidence of reading and behavior challenges in early elementary grades. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8 (3), 146–154.
- McIntosh, K., Horner, R.H., Chard, D.J., Boland, J.B. and Good, R.H. (2006). The use of reading & behavior screening measures to predict nonresponse to School-Wide Positive Behavior Support: A longitudinal analysis. *School Psychology Review*, 35 (2), 275-291.
- McLean, L., Sparapani, N., Connor, C. M. and Day, S. (2020). Students' problem behaviors and teachers' warmth and demand as predictors of students' classroom instructional experiences in first grade. *Contemporary Educational Psychology*, 61(2020), 1-12.
- Medikoğlu, O. ve Dalaman, O. (2018). Öğretmenlerinin derste karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara yönelik çözüm stratejileriyle ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 20-32.

- Melekoğlu, M. (2017). *Erken çocuklukta okul çaplı olumlu davranış desteği modelinin etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Melekoğlu, M., Bal, A. and Diken, İ. H. (2017). Implementing school-wide positive behavior interventions and supports (SWPBIS) for early identification and prevention of problem behaviors in turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 9 (2), 98-110.
- Menesini, E. and Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health & medicine*, 22 (1), 240-253.
- Meyer, K. L., Floress, M. T. and Zoder-Martell, K. (2019). Utilizing Staff Incentives to Increase School-Wide Praise. *Journal of Applied School Psychology*, 35 (1), 75-104.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB, 2020). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019–2020*. Resmi İstatistik Programı Yayını.
- Miltenberger, R. G. (2015). *Behavior modification: Principles and procedures* (6th ed.). Boston: Cengage Learning.
- Minshawi, N. F., Hurwitz, S., Fodstad, J. C., Biebl, S., Morriss, D. H. and McDougale, C. J. (2014). The association between self-injurious behaviors and autism spectrum disorders. *Psychology research and behavior management*, 7 (2014), 125-136.
- Miramontes, N. Y., Marchant, M., Heath, M. A. and Fischer, L. (2011). Social validity of a positive behavior interventions and support model. *Education and Treatment of Children*, 34 (4), 445-468.
- Mirzamani, S. M., Ashoori, M. and Sereshki, N. A. (2011). The effect of social and token economy reinforcements on academic achievement of students with intellectual disabilities. *Iranian journal of psychiatry*, 6 (1), 25-30.
- Mitchell, B. S., Hatton, H. and Lewis, T. J. (2018). An examination of the evidence-base of school-wide positive behavior interventions and supports through two quality appraisal processes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20 (4), 239-250.
- Mitchell, B. S., Hirn, R. G. and Lewis, T. J. (2017). Enhancing effective classroom management in schools: Structures for changing teacher behavior. *Teacher Education and Special Education*, 40 (2), 140-153.
- Murdick, N. L. and Petch-Hogan, B. (1996). Inclusive classroom management: Using preintervention strategies. *Intervention in school and clinic*, 31 (3), 172-176.
- Muscott, H. S., Mann, E. L. and Lebrun, M. R. (2008a). Positive behavioral interventions and supports in New Hampshire effects of large-scale implementation of schoolwide

- positive behavior support and student discipline and academic achievement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10 (3), 190–205.
- Muscott, H. S., Szczesiul, S., Berk, B., Staub, K., Hoover, J. and Perry-Chisholm, P. (2008b). Creating home school partnerships by engaging families in schoolwide positive behavior supports. *Teaching Exceptional Children*, 40(6), 6-14.
- Myers, D. G. (2004). *Psychology* (7th ed.). New York: Worth Publishers.
- http-2: <https://www.schoolclimate.org/bully-prevention> (Erişim tarihi: 15.05.2021)
- Nese, R., McIntosh, K., Nese, J., Hoselton, R., Bloom, J., Johnson, N. And Ghemraoui, A. (2016). Predicting abandonment of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Behavioral Disorders*, 42 (1), 261-270.
- Netzel, D. M. and Eber, L. (2003). Shifting from reactive to proactive discipline in an urban school district: A change of focus through PBIS implementation. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5 (2), 71-79.
- Noble, H. and Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-based Nursing*, 18 (2), 34-35.
- Olsen, J., Preston, A. I., Algozzine, B., Algozzine, K. and Cusumano, D. (2018). Impact of school-wide positive behavior supports on student behavior in the middle grades. *Research in Middle Level Education Online*, 37 (8), 1-14.
- O'Neill, R. E., Albin, R. W., Storey, K., Horner, R. H. and Sprague, J. R. (2014). *Functional assessment and program development* (3rd ed.). Boston: Cengage Learning.
- Öğülmüş, K. and Vuran, S. (2016). Schoolwide positive behavior interventions and support practices: Review of the studies in the journal of positive behavior interventions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16 (5), 1693-1710.
- Ökdem, M. (2020). Lise öğrencilerinin okulda işledikleri ve yargıya intikal eden suçlarının değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24 (3), 589-599.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin (PKBS-2) geçerlik ve güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdiñer-Arslan, S. ve Savaşer, S. (2009). Okulda zorbalık. *Milli Eğitim Dergisi*, 39 (184), 218-227.
- Özen, A., Çolak, A. ve Acar, Ç. (2002). Zihin özürlü çocuğa sahip annelerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 1-13.

- Özer, B., Bozkurt, N. ve Tuncay, A. (2014). İstenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin kullandıkları başa çıkma stratejileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (2), 152-189.
- Özkılınç-Nezihoğlu, G. ve Sabancı, A. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yöntemleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 41-53.
- Özmen, F. ve Küçük, N. (2013). İki ayrı zaman diliminde okulda şiddet durumu. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 78-96.
- Padden, D. H. (2009). *Effective school-wide discipline through positive behavior supports: An analysis of current practice*. Unpublished Doctoral Dissertation. Virginia: The College of William and Mary, The Faculty of the School of Education.
- Park, J., Lee, H. J. and Kim, Y. (2019). School-wide positive behavior support in six special schools of South Korea: processes and outcomes across years. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65 (5), 337-346.
- Parsons, F. (2017). An intervention for the intervention: Integrating positive behavioral interventions and supports with culturally responsive practices. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 83 (3). 52-57.
- Pas, E. T., Ryoo, J. H., Musci, R. J. and Bradshaw, C. P. (2019). A state-wide quasi-experimental effectiveness study of the scale-up of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Journal of school psychology*, 73 (2019), 41-55.
- Patrick, N. J. (2008). *Social skills for teenagers and adults with Asperger syndrome: a practical guide to day-to-day life*. Londra: Jessica Kingsley Publishers
- Peguro, A. A. and Hong, J. S. (2020). *School Bullying*. Berlin: Springer
- Pereira, L. C. and Lavoie, J. (2018). Friends, foes, and self-defence: students with EBD navigating social conflicts and bullying. *Emotional and behavioural difficulties*, 23 (1), 15-27.
- Pfeifer, S. R. and Polek, M. (2007). Creating a climate of trust. *Principal Leadership*, 8 (1), 36-40.
- Popowitz, A. (2019). *Secondary school SWPBIS with fidelity in Pennsylvania: An exploration of student disciplinary outcomes and school climate*. Unpublished Doctoral Dissertation. Pittsburgh: Point Park University.
- Poulou, M. S. (2020). Students' adjustment at school: The role of teachers' need satisfaction, teacher-student relationships and student well-being. *School Psychology International*, 41 (6), 499-521.

- Power, J. (2012) *The effect of implementing school-wide positive behavior interventions and supports on student misbehavior in a large urban high school*. Unpublished Doctoral Dissertation. Virginia: Liberty University, School of Education.
- Quirk, R. and Campbell, M. (2015). On standby? A comparison of online and offline witnesses to bullying and their bystander behaviour. *Educational Psychology*, 35 (4), 430-448.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C. and Newcomer, L. (2014). Using coaching to support teacher implementation of classroom-based interventions. *Journal of Behavioral Education*, 23 (1), 150-167.
- Reno, G. D., Friend, J., Caruthers, L. and Smith, D. (2017). Who's getting targeted for behavioral interventions? Exploring the connections between school culture, positive behavior support, and elementary student achievement. *The Journal of Negro Education*, 86 (4), 423-438.
- Reyes, S. (2019). *Implementation of the prevent-teach-reinforce model within multi-tiered systems of support for elementary school students with problem behavior*. Unpublished Master Dissertation. Florida: University of South Florida, School of Education.
- Reynolds, K. J., Lee, E., Turner, I., Bromhead, D. and Subasic, E. (2017). How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes. *School Psychology International*, 38 (1), 78-97.
- Rooker, G. W., Jessel, J., Kurtz, P. F. and Hagopian, L. P. (2013). Functional communication training with and without alternative reinforcement and punishment: An analysis of 58 applications. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46 (4), 708-722.
- Roscoe, E. M., Schlichenmeyer, K. J. and Dube, W. V. (2015). Functional analysis of problem behavior: A systematic approach for identifying idiosyncratic variables. *Journal of applied behavior analysis*, 48 (2), 289-314.
- Rose, L. C. and Gallup, A. M. (2005). The 37th Annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the publics' attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 87(1), 41-57.
- Ross, S. and Homer, R. (2009). Bullying prevention in positive behavior support. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 4 (2009), 747-759.
- Ross, S. W. and Horner, R. H. (2007). Teacher outcomes of school-wide positive behavior support. *Teaching Exceptional Children Plus*, 3 (6), 1-13.
- Ross, S. W., Romer, N. and Horner, R. H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14 (2), 118-128.

- Ryoo, J. H., Hong, S., Bart, W. M., Shin, J. and Bradshaw, C. P. (2018). Investigating the effect of school-wide positive behavioral interventions and supports on student learning and behavioral problems in elementary and middle schools. *Psychology in the Schools*, 55 (6), 629–643.
- Sacks, J. and Salem, R. S. (2009). Victims without legal remedies: Why kids need schools to develop comprehensive anti-bullying policies. *Alb. L. Rev.*, 72 (2009), 147-152.
- Sadık, F. (2008). Sınıf yönetiminde temel kavramlar ve yaklaşımlar. Y. Aktaş-Arnas ve F. Sadık (Editörler), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (s. 14-57). Ankara: Kök Yayıncılık
- Saracaloğlu, C. (2014). Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Turgutlu örneği) Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sailor, W., Dunlap, G., Sugai, G. and Horner, R. (2009). *Handbook of positive behavior support*. Berlin: Springer.
- Sailor, W., Zuna, N., Choi, J., Thomas, J., McCart, A. and Roger, B. (2006). Anchoring school wide positive behavior support in structural school reform. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31 (1), 18-30.
- Salle, T. P. L., Meyers, J., Varjas, K. and Roach, A. (2015). A cultural-ecological model of school climate. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3 (3), 157-166.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15 (2), 112–120.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (1), 208-229.
- Savaş, E., Taş, S. ve Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 113-132.
- Sazak-Pınar, E. (2017). Sonuçlara dayalı teknikler. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Editörler). *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 401-438). Ankara: Pegem Akademi.
- Segrin, C., McNelis, M. and Swiatkowski, P. (2016). Social skills, social support, and psychological distress: A test of the social skills deficit vulnerability model. *Human Communication Research*, 42 (1), 122-137.

- Severiens, S., Meeuwisse, M. and Born, M. (2015). Student experience and academic success: comparing a student-centred and a lecture-based course programme. *Higher Education*, 70 (1), 1-17.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. and Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sharma, R., Goswami, V. and Gupta, P. (2016). Social skills : their impact on academic achievement and other aspects of life. *International Journal For Innovative Research In Multidisciplinary Field*, 2 (7), 219–224
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching*, 9 (1), 163-172.
- Simonsen, B., Britton, L. and Young, D. (2010). School-wide positive behavior support in a non-public school setting: A case study. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12 (3), 180–191.
- Simonsen, B., Eber, L., Black, A. C., Sugai, G., Lewandowski, H., Sims, B. and Myers, D. (2012). Illinois statewide positive behavioral interventions and supports: Evolution and impact on student outcomes across years. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14 (1), 5-16.
- Sindhi, S. A. (2013). Creating safe school environment: Role of school principals. *Tibet Journal*, 38 (1-2), 77-89.
- Sivrikaya, T. ve Yıkımsı, A. (2016). Özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili gereksinimleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4) 1984-2001
- Skiba, R. (2010). Zero tolerance and alternative discipline strategies. *Communique*, 39 (1), 28-29.
- Skiba, R. and Sprague, J. (2008). Without suspensions. *Educational Leadership*, 66 (1), 38-43.
- Smith, K. & Ulvik, M. (2017). Leaving teaching: Lack of resilience or sign of agency? *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 23(8), 928-945.
- Smolkowski, K., Strycker, L. and Ward, B. (2016). Scale-up of safe & civil schools' model for school-wide positive behavioral interventions and supports. *Psychology in the Schools*, 53 (4), 339-358.
- Sneed, J. (2020). *School-Wide Positive Behavioral Intervention and Supports (SWPBIS)*. Unpublished Doctoral Dissertation. California: University of Southern California, School of Education.

- Snell, M. E. (2006). What's the verdict: Are students with severe disabilities included in school-wide positive behavior support? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31 (1), 62-65.
- Sørli, M. A. and Ogden, T. (2015). School-wide positive behavior support–Norway: Impacts on problem behavior and classroom climate. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3 (3), 202-217.
- Sørli, M. A., Ogden, T. and Olseth, A. R. (2015). Preventing problem behavior in school through school-wide staff empowerment: Intervention outcomes. *World*, 2 (2), 117-139.
- Sørli, M. A., Ogden, T. and Olseth, A. R. (2016). Examining teacher outcomes of the school-wide positive behavior support model in Norway: Perceived efficacy and behavior management. *Sage Open*, 6 (2), 1-13.
- Spelker, M. A. (2020). *The Impact of a Social Emotional Learning Initiative on a School's Climate, Bullying, and Academic Achievement*, Unpublished Doctoral Dissertation. Morristown: College of Saint Elizabeth.
- Sprague, J. and Perkins, K. (2009). Direct and collateral effect of the First Step to Success program. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11 (4), 208-221.
- Sprick, R., Borgmeier, C. (2010). Behavior prevention and management in three tiers in secondary schools. H. Walker and M. Shinn (Editors), *Interventions for achievement and behavior problems in a three-tier model including RTI* içinde (s. 435–468). Maryland: NASP Publications.
- Stadtfeld, C., Vörös, A., Elmer, T., Boda, Z. and Raabe, I. J. (2019). Integration in emerging social networks explains academic failure and success. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116 (3), 792-797.
- Stahl, R. J. (1994). *Using "think-time" and "wait-time" skillfully in the classroom*. ERIC Clearinghouse.
- Stanton-Chapman, T. L., Walker, V. L., Voorhees, M. D. and Snell, M. E. (2016). The evaluation of a three-tier model of positive behavior interventions and supports for preschoolers in Head Start. *Remedial and Special Education*, 37 (6), 333-344.
- Stauffer, S. D. and Mason, E. C. (2013). Addressing elementary school teachers' professional stressors: Practical suggestions for schools and administrators. *Educational Administration Quarterly*, 49 (5), 809-837.
- Stewart, R. M., Benner, G. J., Martella, R. C. and Marchand-Martella, N. E. (2007). Three-tier models of reading and behavior: A research review. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9 (4), 239-253.

- Stichter, J., Clarke, S. and Dunlap, G. (2004). An analysis of trends regarding proactive and ecologically valid interventions in applied research. *Education and Treatment of Children*, 27 (2) 86-104.
- Stipek, D. and Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development*, 79 (6), 1721–1735.
- Sucuoğlu, B. ve Demir, Ş. (2017). Bağlamsal Değerlendirme Envanteri: Otizmli bireylerin problem davranışlarının bağlamsal değişkenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (02), 209-224.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (01), 41-65.
- Sugai G., Horner R.H. (2009) Defining and describing schoolwide positive behavior support. W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai and R. Horner (Editors) *Handbook of positive behavior support. Issues in clinical child psychology* içinde (s.145- 192). Berlin: Springer.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Wickham, D., Wilcox, B. and Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavior assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2 (3), 131-143.
- Sullivan, A. L. and Simonson, G. R. (2016). A systematic review of school-based social-emotional interventions for refugee and war-traumatized youth. *Review of Educational Research*, 86 (2), 503-530.
- Şahin, A. ve Şahin, F. (2020). Zihinsel Engelli Çocuklarda Spora Katılımın Sosyal Beceri Gelişimine Etkileri. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 236-242.
- Şentürk, H. (2007). Uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (8), 7-16.
- Tashakkori, A. and Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*. 1(1), 3-7.
- Teddlie, C. And Tashakkori, A. (2011). Mixed methods research. N. K. Denzin ve L. Y. Lincoln (Editors) *The Sage handbook of qualitative research* içinde (s. 285-300). New York: Sage Publications
- Tessier, D., Sarrazin, P. and Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35 (4), 242-253.

- Thornton, F. (2018). Counselors and special educators in rural schools working together to create a positive school community. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10 (3), 385-389
- Trinidad, J. E. (2020). Material resources, school climate, and achievement variations in the Philippines: Insights from PISA 2018. *International Journal of Educational Development*, 75 (2020), 102-174.
- Turan, Y., Erbas, D., Yucesoy-Ozkan, S. and Ulke-Kurkcuoglu, B. (2009). Turkish special education teachers' reported use of positive and reductive interventions for problem behaviors: An examination of the variables associated with use. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12 (4), 211-221.
- Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W., Freeman, R., Guess, D., Lassen, S., McCart, A., Park, J., Riffel, L. Turnbull, R. and Warren, J. (2002). A blueprint for school wide positive behavior support: Full implementation of three components. *Exceptional Children*, 68 (3), 337-402.
- Tyre, A. D. and Feuerborn, L. L. (2017). The minority report: The concerns of staff opposed to schoolwide positive behavior interventions and supports in their schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27 (2), 145-172.
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1c(1). 72-84
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H. and Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6 (5). 100-110
- Van Rooij, E. C., Jansen, E. P. and van de Grift, W. J. (2018). First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33 (4), 749-767.
- Vancel, S. M., Missall, K. N. and Bruhn, A. L. (2016). Teacher ratings of the social validity of schoolwide positive behavior interventions and supports: A comparison of school groups. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60 (4), 320-328.
- Véronneau, M. H. and Dishion, T. J. (2010). Predicting change in early adolescent problem behavior in the middle school years: A mesosystemic perspective on parenting and peer experiences. *Journal of abnormal child psychology*, 38 (8), 1125-1137.

- Vincent, C. G. and Tobin, T. J. (2011). The relationship between implementation of school-wide positive behavior support (SWPBS) and disciplinary exclusion of students from various ethnic backgrounds with and without disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19 (4), 217-232.
- Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H. and Feil, E. G. (1998). First step to success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 6 (2), 66-80.
- Walker, V. L., Hirsch, S. E. and Kennedy, M. (2019). Exploring videos to support SWPBIS initiatives: A survey study. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63 (2), 184-193.
- Wang, M. T. and Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28 (2), 315-352.
- Warren, J. S, Bohannon-Edmonson, H. M., Turnbull, A. P., Sailor, W., Wickham, D., Griggs, P. and Beech, S. E. (2006). School-wide positive behavior support: Addressing behavior problems that impede student learning. *Educational Psychology Review*, 18 (2), 187–198.
- Warren, J. S., Edmonson, H. M., Griggs, P., Lassen, S. R., McCart, A., Turnbull, A. and Sailor, W. (2003). Urban applications of school-wide positive behavior support: Critical issues and lessons learned. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5 (2), 80–91.
- Way, N., Reddy, R. and Rhodes, J. (2007). Students’ perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40 (3-4), 194–213.
- Webster-Stratton, C. (2001). The incredible years: Parents, teachers, and children training series. *Residential treatment for children & youth*, 18 (3), 31-45.
- Wood, B. J. and Hampton, E. (2020). The Influence of School Resource Officer Presence on Teacher Perceptions of School Safety and Security. *School Psychology Review*, 1-11.
- Woolley, M. E., Grogan-Kaylor, A., Gilster, M. E., Karb, R. A., Gant, L. M., Reischl, T. M. and Alaimo, K. (2008). Neighborhood social capital, poor physical conditions, and school achievement. *Children & Schools*, 30 (3), 133-145.
- Yaman, E., Çetinkaya-Mermer, E. ve Mutlugil, S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 93-108.
- Yaşar, Ş. (2008). Sosyal bilgiler ve dünya vatandaşlığı. Ş. Yaşar (Editör). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (s.229-245). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Yener, Ş. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan öğretmen ve öğrenci kaynaklı sorunlar: Muş il örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 105-120.
- Yeung, A. S., Craven, R. G., Mooney, M., Tracey, D., Barker, K., Power, A., Dobia, B., Chen, Z., Schofield, J., Whitefield, P. and Lewis, T. J. (2016). Positive behavior interventions: The issue of sustainability of positive effects. *Educational Psychology Review*, 28 (1), 145-170.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. C. (2008). Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye'de okulöncesi eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (25), 91-110.
- Yohani, S. (2010). Nurturing hope in refugee children during early years of post-war adjustment. *Children and Youth Services Review*, 32 (6), 865-873.
- Younas, A., Pedersen, M. and Durante, A. (2020). Characteristics of joint displays illustrating data integration in mixed-methods nursing studies. *Journal of Advanced Nursing*, 76 (2), 676-686.
- Young, A., Hardy, V., Hamilton, C., Biernesser, K., Sun, L. And Niebergall, S. (2009). Empowering students: Using data to transform a bullying prevention and intervention program. *Professional School Counseling*, 12 (6), 413-420.
- Youngblom, R. (2013). Pre-service teacher knowledge of behavior function: Implications within the classroom. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (3), 631-648.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2013). Okul öncesi sınıflarında sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Editörler), *Okul öncesinde kaynaştırma içinde* (s. 193-262). Ankara: Kök Yayıncılık
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2021). Sınıf yönetimi ve davranış kontrolü. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu, & M., Ç. Ökcün-Akçamuş (Editörler). *Tanıdan Müdahaleye Otizm Spektrum Bozukluğu El kitabı* içinde (s. 655-697). Ankara: Vize Akademik
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. and Ubbes, V.A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2), 139-152.

EKLER

EK-1 Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Karar Belgesi

EK-2 Milli Eğitim M¼d¼rl¼ę¼ Araştırma İzin Belgesi

EK-3 Öğretmen Gönüll¼ Katılım Formu

EK-4 Veli İzin Formu

EK-5 Ölçek Kullanma İzin Yazısı

EK-6 Müdahale Öncesi Görüşme Soruları

EK-7 Müdahale Sonrası Görüşme Soruları

EK-8 Müdahale Kapsamında Hazırlanan Ayak İzleri

EK-9 Müdahale Kapsamında Oluşturulan Posterler

EK-10 Müdahale Kapsamında Hazırlanan Sınıf Kuralları

EK-11 Müdahale Kapsamında Kullanılan Beklenti Kartları

EK-12 Teşekkür Belgesi

EK-13 Müdahale Programı El Rehberi

EK-14 Beklenti Kartı Kayıt Formu

EK-1 Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 03.12.2018

Protokol No: 111239

Tarih: 07.12.2018



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Bir İlkokulda Okul Çaplı Olumlu Davranışsal Destek Programının Uygulanması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. E. Sema BATU
TEZ YAZARI:	Feyat KAYA
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof.Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK-2 Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 12377788-604.01.02-E.13208148
Konu : Araştırma İzni

09.07.2019

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi: 02/07/2019 tarih ve 48326 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Feyat KAYA'ya ait Araştırma Projesi Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve Valiliğimizce uygun görülmüş olup, Araştırma Değerlendirme Formu ile Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Milli Eğitim Müdürü

EKLER :

- 1-Araştırma Değerlendirme Formu
- 2-Valilik Oluru

**BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR**
Tarih: 09 Temmuz 2019
Önder ÜLKE
Memur

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: bilgiedinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: S.A. YILDIZ Bil.İşl.
Tel: (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0f5c-f223-30f6-b6d7-abe5 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2 (Devam) Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 12377788-604.01.02-E.13142896
Konu : Araştırma İzni

09/07/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 02/07/2019 tarih ve 48326 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Feyat KAYA'nın "Bir İlkokulda Okul Çaplı Olumlu Davranışsal Destek Programının Uygulanması" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamındaki uygulama çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan, Bir İlkokulda Okul Çaplı Olumlu Davranışsal Destek Programının Uygulanması konulu araştırma çalışmasının, 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilimiz Odunpazarı ilçesinde bulunan Aziz Bolel İlkokulu ile Tepebaşı ilçesinde bulunan Atatürkçe

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
..../07/2019

Dr.Erdinç YILMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: bilgiedinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:S.A.YILDIZ Bil.İşl.
Tel: (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5f50-84d7-36f9-874c-0e41 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2 (Devam) Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Feyat KAYA
Kurumu / Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	
Araştırmanın Konusu	Bir İlkokulda Okul Çaplı Olumlu Davranışsal Destek Programının Uygulanması
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma / Proje / Ödev / Tez Önerisi	Tez
Veri Toplama Araçları	1. Gönüllü katılım formları 2. Veli izin formu 3. Görüşme katılımcıları bilgi formları 4. Ayrıntılı gözlem formları 5. Görüşme soruları 6. Problem Davranış Ölçek formları 7. Gözlem formları 8. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği 9. İlkokul öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin yeterliliklerini belirleme aracı 10. Sınıf Yönetimi Bilgi Testi
Görüş İstenecek Birimler	

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi.
Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede 2019-2020 öğretim yılını aksatmayacak şekilde uygulanmasında sakınca yoktur.

Komisyon Kararı	KABUL (oybirliği ile)
(Varsa) Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

05/07/2019

Okan ERER

Öğretmen

Gülseren TOPUZ

Öğretmen

Cemile KARALAR

Öğretmen

Ayşe AYDIN AKKURT

Öğretmen

EK-2 (Devam) Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi

ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN KOMİSYONU ARAŞTIRMA ÖN İNCELEME FORMU

Adı Soyadı : Feyat KAYA

Kurumu : Anadolu Üniversitesi

Konu : Bir İlkokulda Okul Çaplı Olumlu Davranışsal Destek Programının Uygulanması

Tarih : 05.07.2019

MEB 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu,	X		
Millî ve manevi değerlere uygunluğu,	X		
Kişilik haklarına uygunluğu (kişisel bilgiler istenilmemeli, ad-soyad vb.),	X		
Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme durumu,	X		
İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içermemesi,	X		
Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması,	X		
Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklâm veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması,	X		
Araştırma önerisi ile veri toplama araçlarının tamamının idareye sunulması,	X		
Araştırma, veri toplama araçlarının okul ve kurumlarda uygulanması, eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması için ilk ve ikinci yarıyılın bitimine en az üç hafta kalıncaya kadar yapılması,	X		
Uygulamanın sadece Eskişehir ilinde yapılmasıdır.	X		

Komisyon Üyeleri	Uygun	Uygun Değil	İmza
Okan ERER	X		
Gülseren TOPUZ	X		
Cemile KARALAR	X		
Ayşe AYDIN AKKURT	X		

ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “**Bir İlkokulda Okul Çaplı Olumlu Davranışsal Destek Programının Uygulanması**” başlıklı bir araştırma çalışması olup, bir ilkokuldaki mevcut durumu ortaya koyarak bir OÇODD müdahalesi tasarlamak; tasarlanan bu OÇODD müdahalesinin, öğrencilerin problem davranışlarını azaltma, sosyal becerilerini geliştirme ve akademik yeterliklerini artırma ile öğretmenlerin problem davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ve problem davranışlarla başa çıkma yolları üzerindeki etkisini incelemek; ayrıca müdahale sonrasında OÇODD’a ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma, **Feyat Kaya** tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile ülkemizdeki okullarda öğrencilerin olumlu davranışlarının arttırılmasında kullanılacak stratejilerin belirlenmesi, okul içinde olumlu davranışsal destek ekipleri oluşturulması ve öğretmenlerin olumlu davranışsal desteğe dayalı stratejileri öğrenerek daha güvenli ve doğru bir şekilde uygulamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra okul ortamlarının yeniden düzenlenmesi, hâlihazırda çalışmakta olan personele hizmet içi eğitim verilmesi ve programların yeniden oluşturulması gibi kararların alınacağı düşünülmektedir. Elde edilen bulguların ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda; Araştırmacı tarafından gözlem, görüşme, ölçek gibi araçlar kullanılarak ses ve görüntü kaydı alınarak sizlerden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler kodlanarak korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık

EK-3 (Devam) Öğretmen Gönüllü Katılım Formu

- hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nden Feyat Kaya'ya yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı

Adı :Feyat

Adres :Kaya

Cep Tel :0534 301 XX XX

E-Posta :feyatkaya@anadolu.edu.tr

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

VELİ İZİN FORMU

Aşağıda belirtilen çalışma koşulları altında çocuğumun Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan'ın danışmanlığında Feyat Kaya'nın yürüteceği doktora tez çalışmasına katılmasını kabul ediyorum.

1. Bu çalışmada okul çaplı olumlu davranışsal destek programı uygulanarak çocuğumun hem akademik hem de sosyal becerilere ve problem davranışları ortadan kaldırmaya ilişkin öğretim yapılacağını biliyorum.
2. Bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Doktora Birimi yönetiminin onayı ile gerçekleştirileceğini biliyorum.
3. Çalışmada gizliliğin esas olduğunu ve çocuğumun isminin hiçbir şekilde rapor edilmeyeceğini biliyorum.
4. Çalışma sırasında çocuğuma ilişkin görüntülerin videoya kaydedileceğini biliyorum.
5. Bu çalışma kapsamında alınacak görüntülerin öğretmenler, öğrenciler ve uzmanlara izlettirilebileceğini biliyorum.
6. Bu çalışmanın çocuğum üzerinde herhangi bir risk taşımayacağını, bir risk taşıdığını hissettiğim anda çocuğumu çalışmadan çekebileceğimi biliyorum.
7. Çalışma süresince, çalışma ile ilgili tüm sorularıma Feyat Kaya tarafından cevap verileceğini biliyorum.

Tarih

Veli Adı-Soyadı

İmza

Araştırmacı : Arş. Gör. Feyat Kaya

Telefon : 0534 301 XX XX

E-posta :feyatkaya@anadolu.edu.tr

VERİ TOPLAMA ARACI KULLANIM İZNİ

Tarafımızca geliştirilmiş olan “..... Ölçeği” isimli veri toplama aracının Feyat Kaya ve Danışmanı Prof. Dr. Şerife Yücesoy Özkan tarafından doktora tezi kapsamında gerçekleştirilecek olan “Bir İlkokulda Okul Çaplı Olumlu Davranışsal Destek Programının Uygulanması” isimli araştırmada kullanılmasına yazılı olarak izin veriyorum.

Adı-Soyadı

İmza

Ek-6 Müdahale Öncesi Görüşme Soruları

Öğretmen Görüşme Soruları

Okul:

Tarih:

Görüşmeci:

Saat:

Merhaba,

Adım Feyat Kaya, Anadolu Üniversitesi Özel eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. İlkokulda okul çaplı olumlu davranış destek programının uygulanmasına ilişkin bir araştırma yapıyorum. Sizinle okulunuzda var olan problemlere ilişkin konuşmak istiyorum. Bu görüşmede amacım okulda var olan problemlere ilişkin düşünceleriniz öğrenmek ve bu doğrultuda bir program hazırlamaktır. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların hem öğrencilere hem de okulun geneline yararlı olacağını ümit ediyorum.

- Görüşme sürecinde anlattıklarınızın tümü gizli kalacaktır. Bu bilgileri araştırmacılar dışındaki herhangi birinin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma raporunu yazarken isminiz kesinlikle raporda kullanılmayacaktır.
- Başlamadan önce, söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz ya da sormak istediğiniz bir şey var mı?
- İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum.
- Görüşmenin yaklaşık 1 saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum

1. Sizce etkili sınıf yönetimi nedir? Nasıl tanımlarsınız? Sınıf yönetiminin temel ilkeleri nelerdir?
(Olumlu davranışlar açısından, olumsuz davranışlar açısından)
2. Bir öğretmen olarak, etkili sınıf yönetimi için neler yaparsınız?
3. Sizce problem davranış nedir? Nasıl tanımlarsınız? Problem davranış olarak gördüğünüz davranışlara örnekler verebilir misiniz?
4. Sınıfınızda karşılaştığınız problem davranışlar nelerdir? Öğrencileriniz ne tür problem davranışlar sergiliyorlar?
5. Sınıfınızda gözlediğiniz problem davranışlar en sık nerede ve ne zaman sergilenmektedir?

Ek-6 (Devam) Müdahale Öncesi Görüşme Soruları

6. Sizce sınıfınızdaki problem davranışların nedenleri nelerdir? Bu problem davranışlar neden ortaya çıkmaktadır?
7. Problem davranışlar sınıf dinamiğini nasıl etkilemektedir?
8. Okul genelinde karşılaştığınız problem davranışlar nelerdir? Okuldaki öğrenciler ne tür problem davranışlar sergiliyorlar?
9. Okul genelinde gözlediğiniz problem davranışlar en sık nerede ve ne zaman sergilenmektedir?
10. Sizce okuldaki problem davranışların nedenleri nelerdir? Bu problem davranışlar neden ortaya çıkmaktadır?
11. Olası problem davranışları önlemek üzere sınıfınızda neler yapıyorsunuz?
12. Olumlu davranışlarla karşılaştığınızda neler yapıyorsunuz?
13. Problem davranışlarla karşılaştığınızda neler yapıyorsunuz? Ne tür teknikler kullanıyorsunuz?
14. Problem davranışların önlenmesi ya da ortadan kaldırılması konusunda kimlerle ve ne tür bir iş birliği yapıyorsunuz?
15. Öğrencilerinizin hangi problem davranışlarına ilişkin aileleriyle iletişime geçiyorsunuz? Bu problemlere ilişkin ailelerle iletişime geçmenizin temel nedenleri nelerdir?
16. Öğrencilerinizin hangi problem davranışlarına ilişkin okul yönetimiyle iletişime geçiyorsunuz? Bu problemlere ilişkin okul yönetimiyle iletişime geçmenizin temel nedenleri nelerdir?
17. Problem davranışların önlenmesi ya da ortadan kaldırılması konusunda kimlerden, ne tür beklentileriniz bulunmaktadır?

Ek-7 Müdahale Sonrası Görüşme Soruları

Uygulama Sonrası Görüşme Soruları

Ortam:

Tarih:

Görüşmeci:

Saat:

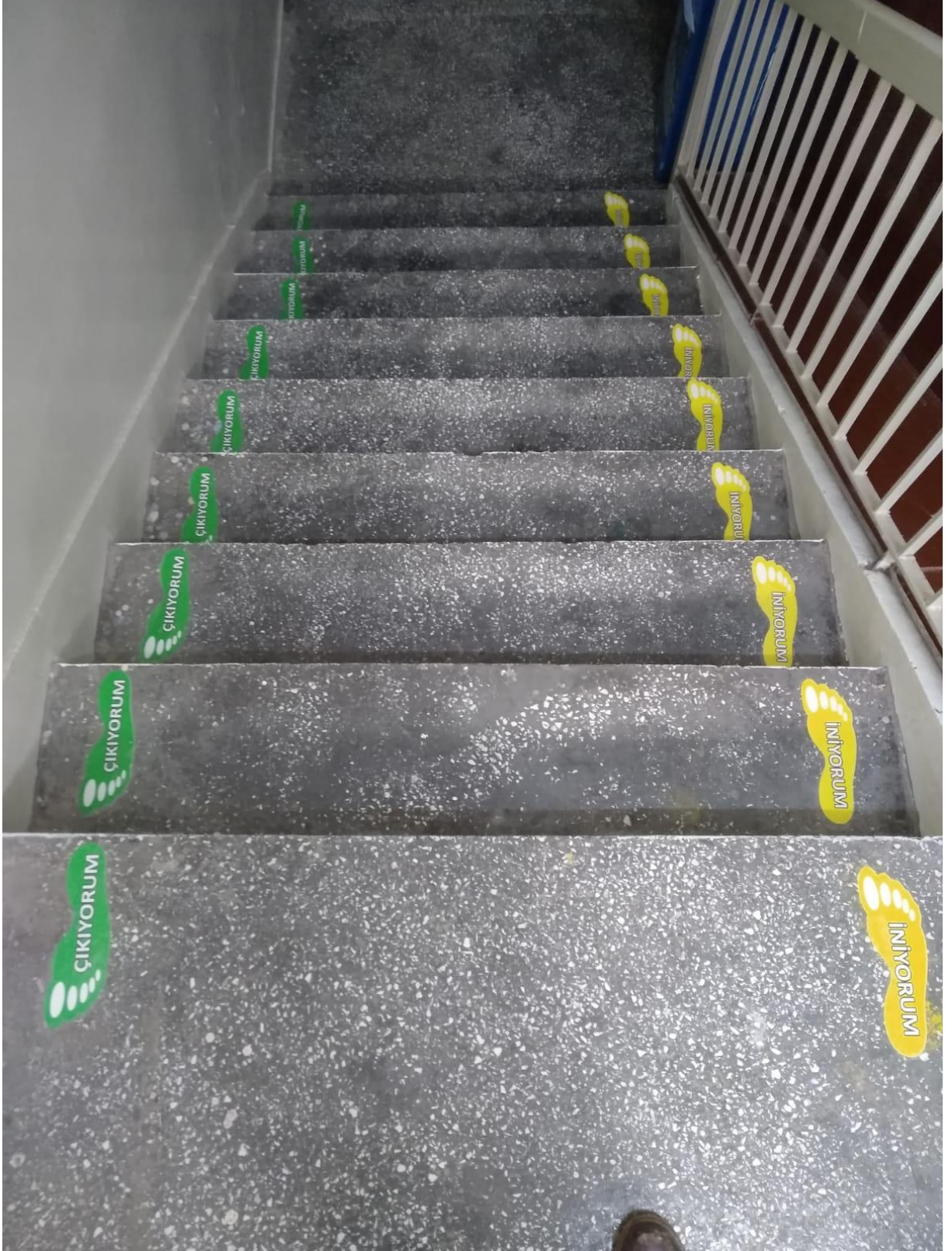
2019-2020 eğitim-öğretim dönemi güz ve bahar dönemlerinde okulunuzda sizlerle birlikte uyguladığımız Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Uygulamaları kapsamında yer alan her bir bileşen için sizlere bazı sorular yönelteceğim. Size soru yönelteceğim bileşenler arasında; öğretmen eğitimleri, okulda yapılan çevresel düzenlemeler, sınıfta yapılan çevresel düzenlemeler, okul ve sınıf kuralları, olumlu davranış desteği el rehberi ve olumlu davranış desteği kartları yer almaktadır. Bu doğrultuda;

1. Okulunuzda uygulanan okul çaplı olumlu davranış desteği uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen problem davranışların önlenmesi, azaltılması ve ortadan kaldırılması ile sosyal becerilerin öğretilmesine ilişkin öğretmen eğitimleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - a) Bu eğitimlerden sonra sizin problem davranışların nedenlerine, önlenmesine ve azaltılmasına yönelik bakış açınızda ve davranış yönetiminizde ne tür değişimler oldu?
 - b) Bu eğitimlerden sonra sizin sosyal beceri öğretiminin önemi ve problem davranışlarla ilişkisine yönelik görüşlerinizde ve sosyal beceri öğretimi uygulamalarınızda ne tür değişimler oldu?
 - c) Bu eğitimlerden sonra öğrencilerinizin problem davranışlarında ve sosyal becerilerinde ne tür değişimler oldu?
 - Değişim olduysa ne tür değişimler oldu?
 - Değişim olmadıysa neden olmadı?
2. Okulunuzda uygulanan okul çaplı olumlu davranış desteği uygulamaları kapsamında yapılan okul içi çevresel düzenlemelere ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
 - a) Okulun farklı yerlerindeki (bahçe, koridor, yemekhane ve tuvalet) puma posterleri
 - b) Puma posterleri üzerindeki okul kuralları
 - c) Merdivenlerde iniş ve çıkış yönünü gösteren ayak izleri
 - d) Tuvalet ve koridorlardaki görseller
3. Okulunuzda uygulanan okul çaplı olumlu davranış desteği uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen sınıf içi çevresel düzenlemelere ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
 - a) Sınıf içi kurallar listesi
 - b) Kurallar panosu (levhası)
 - c) Askılardaki öğrenci fotoğrafları
 - d) Sıralardaki öğrenci fotoğrafları

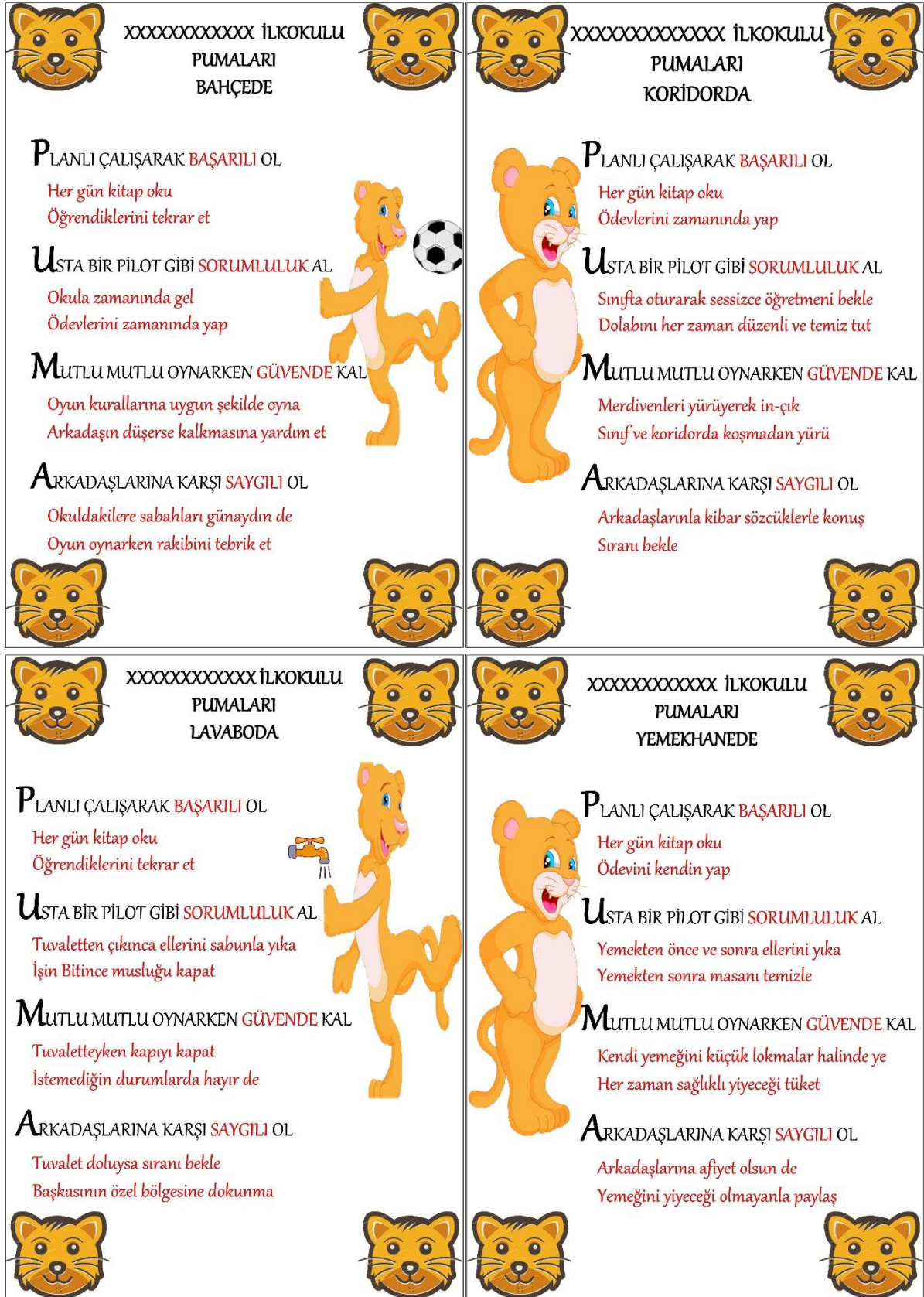
Ek-7 (Devam) Müdahale Sonrası Görüşme Soruları

4. Okulunuzda uygulanan okul çaplı olumlu davranış desteği uygulamaları kapsamında belirlenen ve uygulanan kurallara ilişkin görüş ve deneyimlerinizi bizimle paylaşır mısınız? Bunlara ilişkin örnek verebilir misiniz?
 - a) Çocukların düzeyine uygunluğu
 - b) İşlevselliği (gereksinimlere yanıt verip vermediği)
 - c) Görsellerle uygun biçimde eşlenip eşlenmediği
 - d) Uygulanabilir olup olmadığı
5. Okulunuzda uygulanan okul çaplı olumlu davranış desteği uygulamaları kapsamında hazırlanan “Olumlu Davranış Desteği El Rehberi” ile ilgili görüş ve deneyimlerinizden söz eder misiniz? Düzeltilmesi ya da geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir?
 - a) Görünüşü
 - b) Kullanışlılığı/İşlevselliği
 - c) Yararı/Katkısı
6. Okulunuzda uygulanan okul çaplı olumlu davranış desteği sistemindeki “Başarı”, “Saygı”, “Sorumluluk” ve “Güvende Olma” kartlarına ve bu kartların haftalık “Teşekkür Belgesi” ile dönüştürülmesine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
 - a) Kartların vurguladığı alanlar (başarı, saygı, sorumluluk, güvende olma)
 - b) Görünüşleri (renk, boyut, malzeme, vb.)
 - c) Kullanışlılığı (taşınabilirlik, perforelerin yırtmayı sağlaması, isim yazma, doğruluğu vb.)
 - d) Okul genelinde uygulanabilirliği (tüm öğrenciler, tüm öğretmenler, yöneticiler, ortam, vb.)
7. Tüm okul genelinde tek bir olumlu davranış desteği programının yürütülmesine ilişkin görüş ve deneyimlerinizi bizimle paylaşır mısınız?
 - a) Tüm okulda tek bir program uygulanması
 - b) Okul ikliminde (öğretmen-öğrenci öğrenci-öğrenci etkileşimi) ortaya çıkan değişimler (etkisi)
 - c) Öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışlarında ortaya çıkan değişimler (etkisi)
 - d) Uygulama kolaylığı/zorluğu ya da tutarlı biçimde uygulanıp uygulanmadığı
 - e) Problem davranışlarla baş etmek üzere ayrılan zamandaki değişiklikler
 - f) Öğretime ayrılan zamandaki değişiklikler
8. Programa ilişkin değiştirmek istediğiniz ya da eksik gördüğünüz noktalar var mı? (Evet derse) Bu eksikler/değiştirmek istediğiniz noktalar nelerdir?
 - a) Süre açısından
 - b) İçerik açısından
 - c) Destek açısından
9. Size yöneltilen soruların dışında, ek olarak sürece ilişkin neler söylemek istersiniz?

EK-8 Müdahale Kapsamında Hazırlanan Ayak İzleri

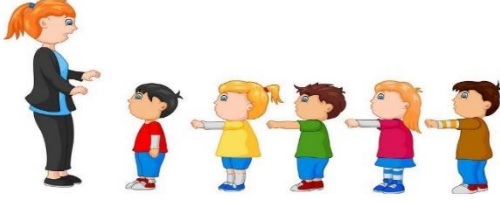


EK-9 Müdahale Programı Kapsamında Oluşturulan Posterler



EK-10 M¼dahale Kapsamında Hazırlanan Sınıf Kuralları

SIRADAYKEN SESSİZ OLMALIYIZ



SINIFTAN Y¼R¼YEREK ÇIKMALIYIZ



EŐYALARI ¼ZENLİ KULLANMALIYIZ



ARKADAŐLARIMIZA İYİ DAVRANMALIYIZ



ARKADAŞLARIMIZLA OYUN OYNAMALIYIZ



OYUNCAKLARIMIZI PAYLAŐMALIYIZ



EK-10 (Devam) Müdahale Kapsamında Hazırlanan Sınıf Kuralları

**BİRİ KONUŞURKEN SESSİZCE
DİNLEMELİYİZ**



ÖĞRETMENİMİZİ SESSİZCE DİNLEMELİYİZ



**SÖZ ALMAK İÇİN PARMAK
KALDIRMALIYIZ**



**OYUNLARI TENEFFÜSTE
OYNAMALIYIZ**



OYUNCAKLARIMIZI TOPLAMALIYIZ



**ÖĞRETMENİMİZİ SİRAMIZDA VE
SESSİZCE BEKLEMELİYİZ**



EK-10 (Devam) Müdahale Kapsamında Hazırlanan Sınıf Kuralları

SINIFTA KOŞMADAN YÜRÜMELİYİZ



**KİBAR SÖZCÜKLER KULLANARAK
KONUŞMALIYIZ**



**DERSE HAZIRANIP SESSİZCE
ÖĞRETMENİMİZİ BEKLEMELİYİZ**



ÇÖPLERİ ÇÖP KUTUSUNA ATMALIYIZ



EK- 11 Müdahale Kapsamında Kullanılan Beklenti Kartları

 Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği 	
Çok Saygılısın!  Öğrenci: Öğretmen:	Çok Saygılısın!  Sevgili saygılı davranışlarından dolayı tebrik ederim. Öğretmenin
Ne Mutlu ki Güvendesin!  Öğrenci: Öğretmen:	Ne Mutlu ki Güvendesin!  Sevgili kendini ve arkadaşlarını güvende tutacak davranışlarından dolayı teşekkür ederim. Öğretmenin
Tam Bir Sorumluluk Sahibisin!  Öğrenci: Öğretmen:	Tam Bir Sorumluluk Sahibisin!  Sevgili sorumluluklarını yerine getirdiğinden dolayı teşekkür ederim. Öğretmenin
İşte Başarı Budur!  Öğrenci: Öğretmen:	İşte Başarı Budur!  Sevgili Başarından dolayı tebrik ederim. Öğretmenin



EK-13 Müdahale Programı El Rehberi



BİR İLKOKULDA OKUL ÇAPLI OLUMLU DAVRANIŞSAL DESTEK (OÇODD) PROGRAMININ UYGULANMASI EL KİTAPÇIĞI

Bir İlkokulda Okul Çaplı Olumlu Davranışsal Destek (OÇODD) Programının Uygulanması

Olumlu Davranışsal Destek
Olumlu davranışsal destek (ODD), öğrencileri; olası problem davranışlarını önlemek, var olan problem davranışları azaltmak ve yaşam kalitesini iyileştirmek için toplum değerlerini ve öğrenci davranışlarını iyileştirmeyi hedefleyen bütünsel uygulamalardır.

Okul Çaplı Olumlu Davranışsal Destek
Okul çaplı olumlu davranışsal destek (OÇODD), okuldaki tüm öğrencilere aynı anda uygulanan ve öğrencilerin problem davranışlarını önleyip, uygun davranışlarını pekiştirme yoluyla artırmayı amaçlayan bir uygulamadır.



1



Birinci Aşama
Tüm öğrencilere yönelik yapılan uygulamaları kapsar.
Birinci aşamanın temel amaçları şöyledir:

- ❖ Etkili akademik destek sağlamak
- ❖ Sosyal beceri öğretimi yapmak
- ❖ Okul beklentilerini öğretmek
- ❖ Öğrencileri farklı ortamlarda izlemek ve bilgilendirmek
- ❖ Etkili sınıf yönetimi yapmak

2

İkinci Aşama
Birinci aşamanın etkili olmadığı öğrenciler için kullanılan aşamadır.
İkinci aşamanın temel amaçları şöyledir:

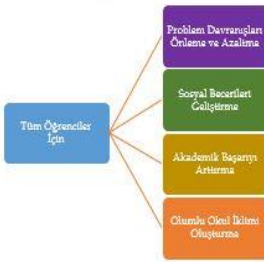
- ❖ Sosyal becerileri kazandırmak için yoğun öğretim yapmak
- ❖ Kendini kontrol etmeyi öğretmek
- ❖ Okulda yetişkin desteği sunmak
- ❖ Yoğun akademik destek sağlamak
- ❖ Okuldan uzaklaşmaya karşı alternatifler geliştirmek

Üçüncü Aşama
Birinci ve ikinci aşamadaki müdahalelerin etkili olmadığı öğrenciler için bu aşamada bireysel uygulamalar gerçekleştirilir.
Üçüncü aşamanın temel amaçları şöyledir:

- ❖ Bireyselleştirilmiş davranış değiştirme planı oluşturmak
- ❖ Bireyselleştirilmiş sosyal beceri öğretimi yapmak ve destek sunmak
- ❖ Bireysel yoğun akademik destek sunmak
- ❖ Okulda yoğun yetişkin desteği sunmak
- ❖ Aile ile iş birliği yapmak ve aile eğitimi sunmak
- ❖ Eğitimden sorumlu diğer kişilerle iş birliği içinde çalışmak

3

Ne Yapmayı Amaçlıyoruz?



Amaçlarımız
Öğrencilerin:

- ❖ Olası problem davranışlarını önlemek
- ❖ Var olan problem davranışlarını ortadan kaldırmak
- ❖ Sosyal becerilerini geliştirmek
- ❖ Akademik başarılarını artırmak

Ayrıca:

- ❖ Olumlu okul iklimi oluşturmak
- ❖ Personel arası iş birliğini pekiştirmek

4

Süreç Nasıl İşleyecek?



Kartların Kullanımı Nasıl Olmalı?



5

EK-13 (Devam) Müdahale Programı El Rehberi

Başarı Kartı



Başarı Kartı, öğrenci akademik ya da sosyal bir başarı elde ettiğinde verilecek karttır.

- ❖ Öğrencinin başarı kartı kazanabilmesi için herkesin ulaşamadığı bir başarıya ulaşması ya da tutarlı biçimde mevcut başarısını sürdürmesi gerekir.
- ❖ Kartın öğrenci performansını yükseltmesi ya da sürdürmesi amaçlanır.
- ❖ Kartı vermek için öğrencinin düzeyi göç önünde tutulmalı, öğrenci yapamayacağı bir şey için zorlanmamalıdır.
- ❖ Örneğin, dakikada 100 kelime okuyan bir öğrencinin, dakikada 110 kelime okumaya başlaması, haftalık 200 sayfa kitap okuyan öğrencinin bu sayfa sayısını sürekli sabit tutması ya da 220-230 sayfaya çıkarması başarı kabul edilip, öğrenci başarı kartıyla ödüllendirilebilir.

6

Saygı Kartı



Öğrencinin öğretmenlerine, arkadaşlarına ya da okuldaki diğer personele karşı saygılı davranışlar sergilediğinde verilecek karttır.

- ❖ Öğrencinin saygı kartı kazanabilmesi için sürekli olarak sergilemediği uygun bir davranış sergilemesi gerekir.
- ❖ Kartın, öğrencinin olumlu davranışlarını artırması ya da sürdürmesi amaçlanır.
- ❖ Tutarlı biçimde saygılı davranışlar gösteren öğrenci(ler) arkadaşlarına örnek olması açısından bu kart verilmelidir.
- ❖ Örneğin, arkadaşlarının eşyalarını izinsiz alan öğrencinin arkadaşından izin istemesi, konuşma esnasında konuşmayı bölen ya da araya girmeye çalışan öğrencinin sessizce surasını beklemesi, sabahları selam vermeyen öğrencinin öğretmenlerine ya da arkadaşlarına "Günaydın" demesi saygı kartıyla ödüllendirilebilir.

7

Sorumluluk Kartı



Sorumluluk kartı, öğrenci düzeyine uygun bir sorumluluğu yerine getirdiğinde verilecek karttır.

- ❖ Öğrencinin sorumluluk kartı kazanması için düzeyine uygun bir sorumluluk alması ve sorumluluğu yerine getirmesi gerekir.
- ❖ Kartın, öğrencinin sorumluluklarını yerine getirme davranışını teşvik etmesi ve artırması amaçlanır.
- ❖ Bu kartın verilmesinde öğrenciden, onun düzeyine uygun olmayan sorumluluklar beklenmemelidir.
- ❖ Örneğin kendisine verilen ödevi genellikle yapmayan bir öğrencinin ödevini yapması, sık sık derse geç kalan bir öğrencinin ders başlama zilinden önce derse gelmesi ya da öğrencinin kendinden beklenen bir görevi zamanında ve eksiksiz yerine getirmesi sorumluluk kartıyla pekiştirilebilir.

8

Güvende Olma Kartı



Güvende olma kartı, öğrencinin kendini ve arkadaşlarını güvende tutacak ve tehlikelerden kaçınmalarını sağlayacak davranış sergilediğinde verilecek karttır.

- ❖ Öğrencinin güvende olma kartı kazanması için öğrencinin kendini veya arkadaşlarını tehlikeye atacak davranışlardan kaçınup onları güvende tutacak davranışları yerine getirmesi gerekir.
- ❖ Kartın, öğrencilerin karşılaşılabilecekleri olası kaza ve kavgı gibi olumsuz durumları azaltması amaçlanır.
- ❖ Bu kartın verilmesinde, basit görülebilecek davranışlar dahi dikkate alınmalıdır.
- ❖ Örneğin merdivenlerden koşarak inen ve çıkan öğrencinin merdivenleri yürüyerek inip çıkması, suya giren öğrencinin suya girerek çıkması güvende olma kartıyla pekiştirilebilir.

9



Öğrenciyi Ödüllendirme

- ❖ Öğrencilerin kazandığı kartlar her hafta sınıf öğretmenleri tarafından Cuma günü sayılır.
- ❖ Sıfıfta, en fazla kart alarak haftanın birincisi olan öğrenci belirlenir ve kaydedilir.
- ❖ Her sınıfın birincisi seçilen öğrenci, Cuma günü bayrak töreninde ilan edilir.
- ❖ Tüm sınıflar arasında en fazla kart kazanan öğrenci okul içinde haftanın birincisi seçilir.
- ❖ Haftanın birincisi olan öğrenci bayrak töreni sırasında ilan edilip arkadaşları tarafından alkışlanır.
- ❖ Haftanın birincisi olan öğrenciyi haftanın ödüllü verilir.
- ❖ Dönem boyunca en fazla kart biriktiren öğrenciyi bir dönem sonun büyük ödül verilir.
- ❖ Dönem sonunda toplamda en fazla kart kazanan öğrencilerin bulunduğu sınıf dönem sonunda "Yıldız" sınıfı seçilir.
- ❖ "Yıldız" sınıfın toplu fotoğrafı çekilip okul panosuna asılır ve sınıf olarak topluca bir etkinlik planlanır.



10

11

EK-14 Beklenti Kartı Kayıt Formu

[illegible]