

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

ÖZEL EĞİTİM ALANINDAKİ ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRENCİLERİNİN DAVRANIŞ SAĞALTIMINDA SIK
KULLANDIKLARI DAVRANIŞ MÜDAHALE TEKNİKLERİNE
YÖNELİK BİLGİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Şeyda DELLALOĞLU

Danışman
Doç. Dr. Elif SAZAK

BOLU, AĞUSTOS 2019

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Şeyda DELLALOĞLU tarafından hazırlanan “Özel Eğitim Alanındaki Öğretmenlerin Öğrencilerinin Davranış Sağaltımında Sık Kullandıkları Davranış Müdahale Tekniklerine Yönelik Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı çalışması Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (19.08.2019)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Elif SAZAK
Üye : Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı


Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Özel Eğitim Alanındaki Öğretmenlerin Öğrencilerinin Davranış Sağaltımında Sık Kullandıkları Davranış Müdahale Tekniklerine Yönelik Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 19/08/2019



Şeyda DELLALOĞLU



Mustafa Kemal Atatürk'e...

TEŞEKKÜR

Devrimleri, fikirleri ve bütün bir yaşamıyla her daim yolumu aydınlatan Mustafa Kemal Atatürk'e bir kadın ve bir öğretmen olarak teşekkür ederim. Çalışmamı kurduğu cumhuriyete sunar ve bilime katkısını ümit ederim. Tez danışmanım, değerli hocam Sayın Doç. Dr. Elif Sazak'a araştırmaya başlama sürecinde bana vermiş olduğu cesaret, çalışma boyunca gösterdiği sabır, emek, ilgi ve özen için çok teşekkür ederim. Sayın Doç. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan'a test geliştirme süreci içerik ve düzenleme basamaklarında gösterdiği ilgi, değerli öneri ve önemli katkıları için çok teşekkür ederim. Sayın Doç. Dr. İbrahim Alper Köse'ye ölçek geliştirme süreci ve ölçme değerlendirme sürecindeki değerli katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Değerli arkadaşım Alp Eren Özçelik'e ölçme değerlendirme alanındaki katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Sayın Doç. Dr. Nevin Güner-Yıldız'a lisans öğrenimim boyunca çalışmalarıyla bana ışık olduğu ve test sürecindeki önerileri için teşekkür ederim. Test hazırlama sürecinde görüş ve önerilerini benimle paylaşan Sayın Doç. Dr. İlknur Çiftçi-Tekinarıslan, Sayın Prof. Dr. Dilek Erbaş, Sayın Uzm. Nursinem Şirin, Sayın Yrd. Doç. Dr. Sema Akalın, Sayın Yrd. Doç. Dr. Mine Sönmez Kartal'a ve tüm değerli hocalarıma katkıları için teşekkürlerimi sunarım. Çalışmayı bir bütün olarak inceleyen ve görüş ve önerilerini benimle paylaşarak düzenlememe katkı sağlayan Sayın Doç. Dr. Ahmet Yıkılmış, Sayın Dr. Öğretim Üyesi Hakan Özak'a teşekkür ederim. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'ne tüm katkıları için, uygulama ve tez yazım sürecinde desteğini esirgemeyen bütün arkadaşlarıma gösterdikleri çaba ve özveri için, öğrencim Gökhan Akman'a varlığı için, Mevlana İlk ve Ortaokulu ailesine katkılarından dolayı, beni her koşulda cesaretlendiren aileme gösterdikleri hoşgörü için teşekkür ederim. Değerli öğretmenim A. Belkıs Güneş'e yaşamıma girdiği kısa süre içinde bana kattıkları için teşekkür ederim. Son olarak hayatımda bir ilkokul öğretmeninden çok daha fazlası olarak bana her daim rehber olan değerli öğretmenim Mustafa Ayer'e, hayatımdaki önemi ve varlığı için içten teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU	ii
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iii
İTHAF.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	ix
ÖZET	x
ABSTRACT.....	xi
I. BÖLÜM	
1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.1.2. Problem cümlesi.....	6
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sınırlılıklar.....	8
1.5. Varsayımlar	9
1.6. Tanımlar	9
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür.....	11
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	11
2.1.1. ÖGÖ'ler ve problem davranışları	13
2.1.2. Davranış sağaltımında yaklaşımlar	19
2.1.3. Davranış müdahale teknikleri	22
2.2. İlgili Literatür.....	31
2.2.1. Yurt dışında yapılan araştırmalar	31
2.2.1.1. Problem davranışlar ve problem davranışlara müdahaleye ilişkin çalışmalar	31
2.2.2. Türkiye'de yapılan araştırmalar.....	34

2.2.2.1. Problem davranışlar ve problem davranışlara müdahaleye ilişkin çalışmalar	34
2.2.2.2. ÖGÖ'lerde problem davranışlar ve problem davranışlara müdahaleye ilişkin çalışmalar	41
III. BÖLÜM	
3. Yöntem	52
3.1. Araştırmanın Modeli	52
3.2. Çalışma Grubu/Katılımcılar	53
3.3. Veri Toplama Araçları	55
3.3.1. Demografik bilgi formu.....	55
3.3.2. SIK-DMT bilgi testi formu.....	55
3.3.2.1. Test planının hazırlanması ve maddelerin yazılması	57
3.3.2.2. SIK-DMT bilgi testi'nin geçerlik-güvenirlik çalışmaları	61
3.3.2.3. SIK-DMT bilgi testi'ne son şeklinin verilmesi.....	67
3.4. Veri Toplama Süreci	68
3.5. Verilerin Analizi	69
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular ve Tartışma	70
4.1. Bulgular.....	70
4.2. Tartışma	78
V. BÖLÜM	
5. Sonuç ve Öneriler	89
5.1. Sonuç.....	89
5.2. Öneriler	90
KAYNAKÇA	92
EKLER	
Ek 1. Demografik Bilgi Formu.....	101
Ek 2. SIK-DMT Bilgi Testi Formu	103
Ek 3. Görüşme Formu	114
Ek 4. Gözlem Formu	115
Ek 5. İzin Belgesi	116
Ek 6. Etik Kurul Onayı.....	117
Ek 7. Tutanak.....	118
ÖZGEÇMİŞ	119

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Demografik değişkenlerin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları	54
Tablo 3.2. Birden fazla seçenek işaretlenebilen demografik değişkenlerdeki katılımcı sayısı (n)	54
Tablo 3.3. SIK-DMT Bilgi Testi'nde yer alan davranış müdahale teknikleri	60
Tablo 3.4. SIK-DMT Bilgi Testi'ndeki çoktan seçmeli 22 maddenin dağılımı.....	62
Tablo 3.5. Kısa Cevaplı Soru Formu'nda yer alan 11 sorunun dağılımı	64
Tablo 3.6. SIK-DMT Bilgi Testi madde analizleri	65
Tablo 4.1. SIK-DMT Bilgi Testi toplam puanlarının betimleyici istatistikleri.....	70
Tablo 4.2. Ölçekler dağılımları için normallik analizleri.....	71
Tablo 4.3. Cinsiyet değişkeniyle ölçek arasında farklılığa ilişkin Mann Whitney U Testi	72
Tablo 4.4. Yaş değişkeni ile test arasındaki farklılığa ilişkin Kruskal-Wallis Testi.....	72
Tablo 4.5. Çalışılan yer değişkeni ile test arasındaki farklılığa ilişkin Kruskal-Wallis Testi.....	73
Tablo 4.6. Çalıştığı yetersizlik grubu değişkeni ile ölçek arasındaki farklılığa ilişkin grupların aldığı ortalama puanlar	74
Tablo 4.7. Çalıştığı öğrenci yaş grubu değişkeni ile ölçek arasındaki farklılığa ilişkin grupların aldığı ortalama puanlar	75
Tablo 4.8. Ölçekler ile mezun olunan bölüm değişkeni arasındaki farklılığa ilişkin Kruskal-Wallis Testi.....	75
Tablo 4.9. Özel eğitime ilişkin eğitim değişkeni ile test arasındaki farklılığa ilişkin Mann Whitney U Testi	76
Tablo 4.10. Davranış müdahale teknikleri eğitimi değişkeni ile ölçekler arasındaki farklılığa ilişkin Mann Whitney U Testi	77

KISALTMALAR DİZİNİ

SIK-DMT	: Sık Kullanılan Davranış Müdahale Teknikleri
ÖGÖ	: Özel Gereksinimli Öğrenci
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
M.E.M	: Mesleki Eğitim Merkezi
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
DEHB	: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
UDA	: Uygulamalı Davranış Analizi



ÖZET

ÖZEL EĞİTİM ALANINDAKİ ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİNİN DAVRANIŞ SAĞALTIMINDA SIK KULLANDIKLARI DAVRANIŞ MÜDAHALE TEKNİKLERİNE YÖNELİK BİLGİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Dellaloğlu, Şeyda

Yüksek Lisans Tezi

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Elif SAZAK

Ağustos– 2019, xi + 119 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim alanındaki öğretmenlerin öğrencilerinin davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeylerini ve demografik değişkenlerin öğretmen bilgi düzeyi üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemektir. Araştırma kapsamında Türkiye'nin 10 ilinde özel eğitim alanında çalışan 295 öğretmenden veri toplanmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış Sık Kullanılan Davranış Müdahale Teknikleri (SIK-DMT) Bilgi Testi ve Demografik Bilgi Formu ile toplanmış, betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. SIK-DMT Bilgi Testi'nden alınan en düşük puan 5, en yüksek puan 30 olmak üzere alınan puanların ortalaması 21, standart sapma 4,74 olarak bulunmuştur. Araştırmada öğretmen bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu, bunun yanı sıra bilgi düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediği fakat yaş, çalışılan yer, çalışılan yetersizlik grubu, çalışılan öğrenci yaş grubu, mezun olunan bölüm, özel eğitime ilişkin eğitim durumu ve davranış müdahale teknikleri eğitimi alıp almama durumu gibi demografik özelliklerin bilgi düzeyleri üzerinde anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur. Sonuçlar, davranış sağaltımının önemi, mevcut durum ve sürecinin gerekleri bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim Alanındaki Öğretmenler, Davranış Sağaltımı, Davranış Müdahale Teknikleri

ABSTRACT**DETERMINATION OF SPEACIAL EDUCATION TEACHERS' KNOWLEDGE LEVELS ON THE BEHAVIOR INTERVENTION TECHNIQUES THAT THEY FREQUENTLY USED DURING THE THERAPY OF THEIR STUDENTS**

Dellaloğlu, Şeyda

Master's Thesis

Department of Speacial Education

Field of Education for Students with Speacial Needs

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Elif SAZAK

August– 2019, xi + 119 Pages

The aim of this research is to determine the knowledge levels of speacial education teachers on the behavior intervention techniques that they commonly used during the therapy of their students and to examine whether the demographic variables have effects on teachers' knowledge levels or not. Within the scope of research, data collected from 295 speacial education teachers from 10 different cities. The data is collected through Knowledge Test of Frequently Used Behavior Intervention Techniques (F-BIT) and Demographic Information Forms that are already developed, validity and reliability by the researcher. Later on, the data has been analyzed through descriptive statistical techniques. As for the results, lowest grade that is obtained from knowledge test was 5 and highest was 30 while the average was 21 and standard deviation was 4,74. During the research, it has been determined that knowledge levels of teachers are limited and gender does not have any effect on these limited levels. On the other hand, some demographic features such as age, working place, student types and ages, study areas and obtained trainings are concluded to have significant influences on knowledge levels. All the results have been discussed in the context of importance of behavioral intervention, current conditions and requirements of the process.

Keywords: Speacial Education Teachers, Behavioral Therapy, Behavior Intervention Techniques

I. BÖLÜM

1. Giriş

Özel gereksinimli öğrenciler (ÖGÖ) bilişsel, psikomotor, özbakım, dil konuşma, akademik beceriler, günlük yaşam, sosyal gelişim, davranış özellikleri gibi çeşitli alanlarda özel desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler. ÖGÖ'lerin bu ihtiyaçları karşılanamadığında gündelik yaşamlarında ve eğitim ortamlarında akademik yetersizlik, sosyal kabul gibi çeşitli sorunlarla karşılaşabildikleri bilinmektedir (Dunalp ve diğ., 2006). Problem davranışlar yalnızca davranışı sergileyen öğrenciyi değil; bireyin sosyal çevresini, aileyi, öğretmenleri, akranlarını da olumsuz etkileyebilmektedir (Apaydın, Aykut, 2018). ÖGÖ'lerin problem davranış sergilemelerinin, akranların öğrenme fırsatını kısıtlayabildiği ve davranış biçimlerini olumsuz yönde etkileyebildiği bilinmektedir (Chandler ve Dahlquist, 2002).

Sergiledikleri problem davranışlar ÖGÖ'leri genel olarak bağımsız yaşama, öğrenme ve sosyal yaşama uyum konularında olumsuz etkilemektedir. Yaşanan sorunların bir kısmı çevresel koşullara bağlı olabilmekte ve öğrencinin kendi gereksinimlerinin karşılanamamasından kaynaklanabilmektedir. ÖGÖ'ler bu nedenle birçok alanda olduğu gibi davranışsal alanda da desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrencilerin sosyal hayata uyumunu güçleştiren, bağımsız yaşamalarını zorlaştıran, öğrenmelerini olumsuz etkileyen ve çevresi için de istenmedik durumlar yaratan problem davranışlarına yönelik müdahalelerde bulunmak ve olumlu davranışlarını destekleyerek arttırmak özel eğitimin bir gereğidir.

1.1. Problem Durumu

ÖGÖ'ler ile çalışan öğretmenlerden, öğrenciler için hedeflenen başarıya ulaşılmasına ilişkin, problem davranışlara müdahalede bulunmaları beklenmektedir. Öğretmenin asli görevi sadece akademik olarak değil, öğrencinin sosyal kabulün sağlanması ve öğrenci davranışları da desteklemektir. ÖGÖ'lerin eğitiminde, öğrenci gereksinimleri doğrultusunda gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Arı, Sönmez-Kartal, 2017). Bu hususta öğretmenlerin öğrenci davranışlarının değiştirilebilir ve iyileştirilebilir olduğuna inanmaları ve bu davranışlara yönelik bilimsel dayanağı olan uygun yöntem ve teknikleri kullanmaları gerekmektedir. Problem davranışların öğrencilerin günlük yaşamlarına olan olumsuz etkilerini en aza indirmek amacıyla, uygun olan davranış sağaltım tekniklerinin kullanıldığı davranış sağaltım planlarının da öğretmenlerce hazırlanması beklenmektedir (Erbaş, 2002).

Problem davranışlar, herhangi bir müdahalede bulunulmaksızın yok olması zor davranışlardır (Chandler ve Dahlquist, 2002). Bu davranışların şiddetinin artmasını engellemeye, problem davranışı ortadan kaldırmaya yönelik müdahaleler önem taşımaktadır. Problem davranışlar, öğrencinin sosyal ilişki ve etkileşimi olumsuz yönde etkileyen, kendisinin ve çevresindekilerin öğrenmesini etkileyen, kendisine ve çevresine zarar veren davranışlar olarak tanımlanabilmektedir (Erbaş, 2002). Problem davranışlarla baş etmede etkili olduğu kabul edilmiş önemli bir yaklaşım; Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) dir. UDA, edimsel koşullanma kuramının öne sürmüştüğü davranış ilkelerini kullanarak toplum açısından önemli olan davranışları değiştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Alberto ve Troutman, 2015). UDA, öğretimde ve davranış sağaltımında yaygın olarak kullanılmaktadır ve bu yaklaşımın öne sürmüştüğü davranış değiştirme ilkelerinin geçerliliği bilinmektedir (Kırcaali-İftar, Tekin, 1997).

Edimsel koşullanma UDA'nın temelini oluşturmaktadır. Bu kuramın belli başlı dayanakları ise; davranış değişikliğinin çevresel koşullara bağlı öğrenilmiş olduğu, bir davranışı biçimlendirenin öncesinde olan ve davranışı izleyen çevresel olaylar olduğudur. Ayrıca gözlenebilir, ölçülebilir, tekrarlanabilir davranışların inceleme alanına alınması ile öğrenme ilkelerine göre yapılacak düzenlemelerle birlikte; çeşitli

ortamlarda olumlu davranışları arttırıp problem davranışları ortadan kaldırma ve azaltmayı sağlayarak davranış sağaltımının mümkün olduğuna dayanmaktadır. UDA'nın temel amaçları, uygun davranışları arttırmak ve problem davranışları azaltmak-ortadan kaldırmaktır (Alberto ve Troutman, 2015).

Uygun davranışların arttırılmasında kullanılan tekniklerden biri pekiştirme dir. Pekiştirme bir davranışı izleyen ve davranışın ileride gerçekleşme olasılığını arttıran durumdur ve temelde olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tür pekiştirmeden söz edilebilir. Olumlu pekiştirme bir davranışı izleyen durumda ortama yeni bir uyarın eklenmesiyle; olumsuz pekiştirmeyse davranışı izleyen durumda ortamdan bir itici uyarının çekilmesiyle davranışın ileride sergilenme olasılığının artmasını sağlamaktadır (Kırcaali-İftar, Tekin, 1997). Problem davranışların azaltılması sürecinde de kullanılan müdahale teknikleri mevcuttur ve bu teknikler en ılımlıdan en az ılımlıya doğru dört çeşit ele alınabilmektedir. Bunlar; ayrımlı pekiştirme, sönme, hoşı giden uyarını çekme ve hoşı gitmeyen uyarın verme şeklindedir (Alberto ve Troutman, 1990; Cooper ve diğ., 1987; Gelfand ve Hartmann, 1984, akt. Kırcaali-İftar, Tekin, 1997). Problem davranışı azaltmak için öncelikle en ılımlı tekniğın seçilmesi, ilk aşamadaki en ılımlı teknikten başlanarak müdahale uygulaması yapılması, tekniğın etkili olmadığı durumlarda diğeri tekniklerin denenmesi gerekmektedir. Hangi tekniğın uygulanmasının uygun olduğuna karar vermek için ise öncelikli tekniklerin denenmesi ve etkililiğinin veri analizi ile saptanması önem taşımaktadır (Kırcaali-İftar, Tekin, 1997).

Problem davranışların azaltılmasında ve/veya ortadan kaldırılmasında davranış sağaltım tekniklerini kullanmanın davranışlar üzerinde etkili olduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur. Şipal (2010) yaptığı araştırmada, zihin yetersizliğı olan bireylerde kendine zarar verme davranışının sebeplerini ve kullanılan müdahale yöntemlerini incelemiş, tıbbi ilaçların problem davranışlarla baş etmede etkili olmadığını; davranışsal yöntem ve teknikleri kullanmanın ise davranış sağaltımında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Konuya ilişkin çalışmaların alanyazında da oldukça yer aldığını ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerle çalışan uzmanların bu tekniklere hâkim olması için geniş bilgi ve deneyime sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Yumuşak ve Balcı (2018) ise öğretmenlerin problem davranışlar ile başı çıkma yöntemlerini ve bu

yöntemlerin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmada, öğretmenlerin sınıflarında ilk olarak problem davranışı önlemeye yönelik düzenlemeler yaptığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin derste sözlü uyarma tepkisini sık verdiği ve bu tepkiyi sırasıyla cezaya dayalı ve pekiştirmeye dayalı tekniklerin izlediği araştırmada belirtilmiştir. Öğretmen görüşleri ise; pekiştirmeye dayalı müdahale tekniklerinin problem davranışları değiştirmede etkili olduğu, cezaya dayalı tekniklerin ise etkisinin az olduğu şeklindedir.

Demir, Şahin ve Kartal (2012), öğretmen adaylarının problem davranışlarla baş etmek için tercih ettikleri ceza tekniğinin incelenmesi için çalışma yürütmüşlerdir ve öğretmen adaylarının psikolojik ve fiziksel ceza tekniklerini sosyal ceza tekniğine oranla daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarının, problem davranışlarla baş etmede diğer etkili alternatif müdahale tekniklerini kullanabilecekken, cezaya dayalı teknikleri tercih etmelerinin dikkat çekici olduğu çalışmada belirtilmiştir. Bu durumu, öğretmen yetiştirme programlarında dikkate alınması gereken bir konu olarak belirtmişlerdir. Gündüz ve Balyer (2011)'in yaptıkları araştırma, eğitim sisteminde ödül ve cezanın öğretmenler tarafından yaygın kullanıldığını ortaya koymaktadır. Çeşitli kaynaklar, öğrencilerin ceza ve ödüle tepkilerinin farklı olduğunu belirtmektedir ve öğrencilerin bazıları dışsal güdülemeye yatkınken diğerleri içsel güdülenmeye yatkındırlar (Evans ve diğerleri, 2001, akt. Gündüz, Balyer 2011). Öğretmenler, bu gerçekliğe dayalı olarak ödül ve cezaya ilişkin uygulamalarını gözden geçirmelidir fakat araştırmalar öğretmenlerin genellikle cezaya dayalı teknikleri tercih ettiklerini göstermektedir (Doğan, 2001; Mahiroğlu ve Buluç, 2003; Gözütok, 1994; akt. Gündüz, Balyer, 2011).

Kundakçı (2002) araştırmasında öğretmenlerin genel olarak cezaya dayalı teknikleri tercih etmediklerini ortaya koymuş olsa da; buna karşın Doğan (2001) araştırmasında, katılımcı öğrencilerin %62,6'sının sınıfta fiziksel cezaya maruz kaldıklarını belirtmiştir. Mahiroğlu ve Buluç (2003)'ün yaptığı araştırma Doğan (2001)'i destekler nitelikte olup; araştırmaya katılan öğrencilerin %59,5'i öğretmenlerin kendilerine sınıflarında fiziksel ceza uygulandığını belirtmişlerdir (Gündüz, Balyer, 2011). Ayrıca araştırmalarda, cezaya dayalı tekniklerin öğrencide şiddet ve saldırgan

davranışları arttırdığını ve cezalandırılan öğrencilerin, hiç cezalandırılmayan öğrencilere göre arkadaşlarına karşı daha sert ve saldırgan davrandıkları ortaya koyulmaktadır (Gordon, 2000; akt. Gündüz, Balyer, 2011).

Bütün bu araştırma sonuçları incelendiğinde; davranış sağaltım tekniklerini kullanmanın problem davranışlara müdahalede etkili olduğu, öğretmenlerin sınıflarda gözlenen problem davranışların sağaltımı için pekiştirme ve cezaya dayalı tekniklere başvurduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmalarda dikkat çeken önemli bir nokta öğretmenlerin cezaya dayalı tekniklere sıklıkla başvurmalarıdır. Bu durum öğrenci davranışlarına yönelik etik ve ılımlı müdahale yaklaşımının kullanılması ilkesiyle ters düşmektedir. Öğretmenlerin etik ilkelere ve ılımlı-etkili-uygun tekniklere önem-öncelik vermeleri, cezaya dayalı teknikleri öncelikli kullanmaktan vazgeçmeleri gerekmektedir. Çünkü uygun öğrenci davranışlarının artırılması ve problem davranışların azaltılması-ortadan kaldırılması için hem sosyal hem akademik davranışları değiştirmede en etik olan; bilimsel dayanakları olan, etkililik çalışmaları yapılmış çeşitli davranış müdahale teknikleri arasından en ılımlı ve en etkili olacak tekniklerin kullanılması önerilmektedir (Heard, 2003, akt. Alberto, Troutman 2015).

Problem davranışlarla baş etmede her öğretmenin izlediği yol, geçmiş deneyimlerine ve mesleki bilgilerine dayalı olarak farklılaşmaktadır (Erbaş, Yücesoy-Özkan, 2017). Öğretmen yetiştirme programlarında, öğrenci davranışlarının sağaltımı konusunda lisans programlarında ders içerikleriyle öğretmenlere çeşitli eğitimler verilmektedir. 1997 yılında, Yüksek Öğretim Kurumu'nun eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde, öğrenci davranışlarının yönetimine yönelik "Sınıf Yönetimi" dersi, tüm öğretmenlik programlarına ayrı ders olarak konulmuştur (Güner, 2010). Özel eğitim öğretmenliği lisans programı ders içeriklerinde ise ÖGÖ'lerin davranış sağaltımına yönelik "Uygulamalı Davranış Analizi (UDA)" dersi yer almaktadır (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2018).

Özel eğitim alanındaki öğretmenler, sınıflarında gözledikleri davranışlara uygun müdahalede bulunmakta zorlanmaktadırlar ve özellikle ÖGÖ'lerin sergilediği problem davranışlarla baş etmede güçlük çekmektedirler (Batu, Çolak, Odluyurt, 2014).

Davranış sağaltımına yönelik çeşitli eğitimler almalarına rağmen, öğretmenlerin sınıflarda problem davranışlara müdahalede zorluk yaşamaları dikkat çekmektedir. Sorunun kaynağı olarak "ÖGÖ'lerin davranış sağaltımında sık kullandıkları tekniklere yönelik öğretmen bilgi düzeyinin yeterli olmaması" düşünülmektedir. Ayrıca, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tümü üniversitelerin 4 yıllık özel eğitim bölümlerinden mezun öğretmenler olmamakta, alan mezunu olmayan öğretmenlerin de bu alanda çalıştığı bilinmektedir. Bu öğretmenlerin ÖGÖ'lerin eğitim ve öğretiminde sorunlar yaşadıkları, bilgiye ve desteğe gereksinim duydukları araştırmalarda belirtilmektedir (Sivrikaya ve Yıkılmış, 2016).

Bu noktadan hareketle, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin ÖGÖ'lerin davranış sağaltımına yönelik aldıkları eğitimlerin farklı süre-içeriklerde olması durumunun da öğretmen bilgi düzeyleri üzerinde etkisi olabileceği düşünülmüş ve öğretmenlere ait diğer demografik bilgilerin davranış sağaltımına yönelik bilgi düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratabileceği konusu dikkate alınmıştır. Özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerinin davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeylerinin belirlendiği ve demografik değişkenlere göre bilgi düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığının araştırıldığı bir çalışmaya bu bağlamda gereksinim olduğu düşünülmüştür.

1.1.2. Problem Cümlesi

Özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerin davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeyleri nedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada temel amaç, özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerin davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi

düzeylerinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerin davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeyleri nedir?
2. Özel eğitim alanındaki öğretmenlerin demografik bilgileri, ÖGÖ'lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerin davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeylerini belirlemeyi ve demografik değişkenlerin öğretmen bilgi düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, alanyazın ve uygulama açısından önemli görülmektedir. İlgili alanyazına bakıldığında, davranış sağaltımlarına yönelik yapılan araştırmaların, öğrencilerde görülen problem davranışlar (Sazak-Pınar ve Güner-Yıldız, 2017), problem davranışlara yönelik öğretmen görüşleri (Acar, 2000), öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede kullandıkları teknik ve stratejiler (Atçı, 2004; Yılmaz, 2008; Ceylan, 2015; Kapucuoğlu-Tolunay, 2008; Şipal, 2010) ve davranışlarla baş etmeye yönelik öğretmen bilgi düzeylerini belirlemeye (Güner, 2010; Işıkgöz, Yiğitsoy ve Çiçekçe, 2018; Alatlı, 2014) yoğunlaştığı görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin eğitim ortamlarında, davranış problemleriyle sık karşılaştığı ve öğrenci davranışlarının sağaltımına yönelik çeşitli müdahalelerde buldukları ortaya konulmuştur. ÖGÖ'lerde davranış problemlerine sıklıkla rastlandığı, problem davranışların sağaltımında öğretmen müdahalesinin buna bağlı olarak da öğretmen bilgi düzeyinin önemli olduğu ve öğretmenlerce uygun tekniklerin kullanılmasının gerektiği belirtilmiştir. Ancak alanyazında davranış sağaltımında kullanılan tekniklere yönelik öğretmen bilgi düzeyini belirlemeyi amaçlayan çalışmalara az rastlanılmakta, bununla birlikte yapılan çalışmalarda genel eğitim öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin incelendiği, özel eğitim alanındaki

öğretmenlerin bilgi düzeylerine yönelik yeteri kadar araştırma olmadığı görülmektedir. Oysa ÖGÖ'lerle birebir çalışan grup özel eğitim öğretmenleridir ve özel eğitim alanındaki öğretmenlerin davranış müdahale tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu araştırmanın alanyazındaki önemli bir boşluğu kapatacağı düşünülmekte, çalışma bu yönden önemli görülmektedir. Alanyazında genel eğitim öğretmenlerinin davranış sağaltımına ilişkin bilgi düzeyleri, sınıf yönetimi kapsamında hazırlanan bir bilgi testi ile değerlendirilmiştir (Alatlı, 2014; Güner, 2010; Işıkgöz, Yiğitsoy ve Çiçekçe, 2018). Bu nedenle elde edilen bulguların davranış sağaltımına ilişkin bilgi düzeylerini tam olarak test ettiği düşünülememektedir. Öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi düzeylerini daha net ölçecek araçlara gereksinim olduğu düşünülmekte, bu çalışmada geliştirilen, Sık Kullanılan Davranış Müdahale Teknikleri (SIK-DMT) Bilgi Testi'nin var olan değerlendirme aracı açığını kapatmaya katkı sağlayacağı düşünülmekte, çalışma bu açıdan da önemli görülmektedir.

Özel eğitim alanındaki öğretmenlerin özellikle mezun olunan program, alınan özel eğitim bilgisi açılarından merak edilen çeşitli demografik değişkenlere göre bilgi düzeylerinin değişip değişmediğini ortaya koyması yönünden de bu araştırma önemli görülmektedir. Elde edilen bulgularla gerek özel eğitim alanı, gerekse alan dışı öğretmenlik programlarına yönelik öneriler getirecek olması açısından çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen bulguların; planlanan hizmet içi eğitimler, lisans derslerinin içerikleri, geliştirecek eğitim programları gibi gelecekte bu alanda yapılması muhtemel iyileştirici düzenlemeler için, yönlendirici ve yardımcı nitelikte olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma Türkiye'nin 10 ilinde görev yapmakta olan ve kendilerine ulaşılabilen, SIK-DMT Bilgi Testi'ni doldurmaya gönüllü 295 özel eğitim alanında çalışan öğretmenle sınırlıdır.

2. Araştırma, özel eğitim alanındaki öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerinin davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeyleri ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Öğretmenlerin SIK-DMT Bilgi Testi'ni ve Demografik Bilgi Formu'nu bağımsız ve güvenilir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenler: Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere eğitim vermek amacıyla çeşitli eğitimler almış, ÖGÖ'lerin günlük öğretimleri ve ihtiyaç duydukları diğer destekleri onlara sunmak üzere çeşitli özel eğitim kurumlarında çalışmakta olan uzman öğreticilerdir (Sucuoğlu, Diken, Demir, Ünlü, Şen, 2010).

Özel gereksinimli öğrenci (ÖGÖ): Fiziksel, zihinsel veya davranışsal alanlarda ortalamadan sapması (yüksek veya düşük) performans özellikleri göstermesi sebebiyle, gereksinimlerini karşılamada ek hizmetlere ihtiyaç duyan öğrencilerdir (Sucuoğlu ve diğerleri, 2010).

Problem davranış: Toplumsal yaşamda kabul görmeyen, kişinin kendine ve çevresine zarar veren davranışlarıdır. Öğrencinin hedefe ulaşmasını, doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen her davranış problem davranış olarak adlandırılır (Başar, 2013).

Uygun davranış: Öğrencinin çevresi tarafından kabul gören ve öğretim ortamında öğrenmeyi olumsuz etkilemeyen, öğrenime katkıda bulunan davranış olarak adlandırılmaktadır (Tekin-İftar, 2014).

Müdahale teknikleri: Öğrenci davranışlarının sağaltımına yönelik kullanılmakta olan; yeni uygun davranışların öğretilmesi, davranış ortaya çıkmadan önlenmesi, uygun davranışın arttırılması ve problem davranışın azaltılması-ortadan kaldırılmasına ilişkin bilimsel dayanaklı ve sistematik uygulama gerektiren etkililiği kanıtlanmış tekniklerdir.

Davranış sağaltımı: Öğrenci davranışlarını iyileştirmeye yönelik gerçekleştirilen, uygun yöntem ve müdahale tekniklerinin belirlenmesi ve sistematik olarak uygulanmasıyla, davranışta uygun yönde değişiklik meydana getirme, davranışları düzenleme sürecidir (Sucuoğlu ve diğerleri, 2010).



II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

Özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerin davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın konusuna ilişkin kuramsal bilgiler “Kuramsal Çerçeve” başlığı altında yer almıştır. Bu başlık altında, ÖGÖ'ler ve problem davranışları, davranış sağaltımında yaklaşımlar ve davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgilere yer verilmiştir. “İlgili Literatür” kısmında ise bu çalışmaya ilişkin Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından ulaşılabilen araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Öğrenci başarısı ve sınıflarda gözlenen çeşitli davranışsal durumlar eğitim-öğretim sürecinin odağıdır. Öğrencinin bireysel özellikleri, aile, yaşanan çevre, okul özellikleri ve öğretmen davranışları süreci etkileyen etmenler arasında gösterilebilir. Yaygın bir görüş, öğrenci başarı ve davranışı üzerinde en fazla etkinin, bireysel özellikler ve aile faktörü olduğunu kabul etmektedir. Öğretmenler bu yaygın inanışın da etkisiyle, farklı davranış özellikleri gösteren öğrenciler karşısında kendilerini yetersiz hissedebilmektedirler. Yapabileceklerinin sınırlı olduğuna inanmaları, sorunlara sınıf dışında çözümler aramalarına neden olmaktadır. Başarıya yönelik gelişen bu inançsızlık ve çözümü dışarıda aramak eğilimi, çevrenin öğretmen yeterliliğine bakışını da olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler kendileri dışındaki etmenlerin şekillendirdiğini düşünseler de öğrenci başarısı ve davranışları üzerinde en fazla etkiye sahip olan öğretmen davranışlarıdır (Güner-Yıldız, 2013).

Bir öğretmenden beklenen; öğrenci farklılık ve ihtiyaçlarına olumlu yaklaşması, alanında yeterli bilgiye sahip olması, sağaltım müdahalelerinde bulunabilmesi ve beceri yönünden yetkin olmasıdır. Öğrenciler, zamanının büyük bölümünü geçirdikleri okul ve sınıflarda olumlu-olumsuz çeşitli davranışlar sergilemektedirler. Sınıfta bir öğrencinin problem davranış sergilemesi, o öğrencinin sosyal kabulünü ve akademik başarısını olumsuz etkilediği gibi sınıfın düzenini ve diğer öğrencilerin başarısını da olumsuz etkileyebilmektedir (Ceylan, 2015).

Kapucuoğlu-Tolunay (2008) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada öğrenci problem davranışlarının sınıfa giriş ve çıkışlarda gürültü yapmak, sınıfta söz almadan konuşmak, arkadaşlarını şikâyet etmek, ders araç gereçlerini bulundurmamak, arkadaşlarına lakap takmak, fiziki veya diğer biçimlerde akran zorbalığı yapmak, ev ödevlerini yapmadan okula gelmek, izinsiz eşya almak, başkalarını sözlü rahatsız etmek, kopya çekmek, sınıf eşyalarına zarar vermek, sınıfa derse zamanında gelmemek, izinsiz şekilde dersten ayrılmak ve nedensiz şekilde devamsızlık yapmak olduğunu belirtmişler; sınıf öğretmenlerinin bu problem davranışlarla baş etmede kullandıkları yöntemlerin ise sözel uyarı yapmak, öğrencilerle ders dışında sorun hakkında konuşmak, aile ile görüşmeler yapmak, öğrenciye sınıf kurallarını hatırlatmak, göz temasında bulunmak, bütün sınıfı cezalandırmak, fiziksel ceza vermek, öğrenciyi sınıftan uzaklaştırmak için dışarıya çıkarmak, düşük not vermek olduğunu belirttiklerini ortaya koymuşlardır.

Diğer bir araştırmada ise; sınıflarda problem davranışların ders düzenini bozucu hafif şiddetli davranışlar olduğu, arkadaşlarını şikâyet etme ve izinsiz konuşma davranışlarının öğrencilerde en sık gözlenen davranışlar olduğu, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına müdahalede ise öncelikli olarak beden dilini ve sözel yöntemleri tercih ettiği, ileri düzey şiddette davranış problemleriyle karşılaşıldığında da öğretmenlerin durumu değiştirmeye yönelik müdahalelerde bulunduğu belirtilmiştir (Keskin, 2009). Bu araştırmalardan hareketle genel eğitim sınıflarında gözlenen öğrenci davranışlarına yönelik, sınıf öğretmenlerinin çeşitli tepkilerde buldukları söylenebilmektedir. Öğretmenler bu tepkileriyle sınıflarda düzen sağlamayı, buna bağlı olarak eğitim amaçlarına yönelik başarı elde etmeyi hedeflemektedirler.

Normal gelişim gösteren öğrencilerde olduğu gibi gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerde de problem davranışlara rastlanmaktadır. Bireysel ihtiyaçları doğrultusunda eğitim ortamlarına yerleştirilen ve eğitim alan ÖGÖ'ler, yoğun davranış müdahalesine gereksinim duyan öğrencilerin önemli bir bölümünü oluşturmaktadırlar. Okullardaki eğitim ortamlarının yetersizliği, ÖGÖ'lerin öğrenimlerinin planlanması ve uygulanması sürecinde yaşanan problemler ve çevrenin (öğretmen, aile ve normal gelişim gösteren öğrenciler) bilgi yetersizliği bu alanda yaşanan sorunları arttırmakta, öğrencilerin akademik gelişimini ve sosyal kabulünü güçleştirmektedir (Fazlıoğlu, Eşme-Yurdakul, 2007). Okullarda yapılan gözlem ve çalışmalar bizlere, özellikle davranış problemleri nedeniyle ÖGÖ'lerin çevreleri tarafından yeterince kabul görmediğini göstermektedir (Vuran, Başal, 2005). ÖGÖ'lerin sosyal davranışsal uyumunu kolaylaştırmak için öğretmenlerce yapılan etkin ve nitelikli davranış kontrolünün, öğrencinin kendisine ve çevresine uyumunu kolaylaştırdığı bilinmektedir (Durualp, Aral, 2011).

Güner-Yıldız, Sazak-Pınar (2012), genel eğitim sınıflarında öğrenim gören ÖGÖ'lerle çalışan sınıf öğretmenlerinin ÖGÖ'lere ilişkin davranışlarını incelemişler ve öğretmenlerin ÖGÖ'lere yeterince dikkat yöneltmediğini ve bu öğrencilerin derse katılımı için az çaba harcadıklarını ortaya koymuşlardır. Alanyazında bu sonuçları destekleyen başka araştırmalar da yer almaktadır (Akalın, 2007; Çifci ve ark., 2001;, Sucuoğlu ve ark., 2008; akt. Güner-Yıldız, Sazak-Pınar 2012). Bu araştırmalarda, bazı sınıf öğretmenlerinin ÖGÖ'lerin farkında dahi olmadıkları bazıları ise ÖGÖ'lere çok az dikkat yönelttikleri çoğunun ÖGÖ'lere öğretim yapma ve davranışlarıyla baş etmede yetersiz kaldıkları belirtilmektedir

2.1.1. ÖGÖ'ler ve Problem Davranışları

ÖGÖ'ler, bedensel özellikleri ve/veya öğrenme yetenekleri normun altında veya üstünde olmak üzere, genel olandan farklılık gösteren öğrencilerdir. Ülkemizde 2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği güncellenerek 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir ve ÖGÖ'ler için

“Özel Eğitim İhtiyacı Olan Birey” terimine, Madde 4 t fıkrasında, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı şekilde farklılık gösteren birey şeklinde yer verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu terim, öğrenme güçlüğü veya davranışsal problemleri olan, fiziksel yetersizlik ya da duygusal bozukluk gösteren, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler kadar, özel yetenekli öğrencileri de içine alan kapsamlı bir terimdir. ÖGÖ’lerin ihtiyaçları, birçok yetersizlik türü için sınıflamayı da beraberinde getirmektedir. Bu yetersizlik türlerini sınıflandırmada çeşitli ölçütler dikkate alınmaktadır. Bazı ÖGÖ’ler, belli fiziksel özellik ve/veya öğrenme ve davranış modellerini paylaşarak sınıflanırlar (Akçamete, 2012). Bu gruplar arasında bazı özellik ve davranışlar benzerlik taşıdığı gibi, her gruba ait tipik özellikler de mevcuttur.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2018), öğrenci yetersizlik tanımları şu şekilde yer almıştır:

- *Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey:* Zihinsel işlevleri açısından ve kavram, sosyal becerileri ve pratik uyum becerileri yönünden hafif düzeydeki yetersizliği sebebiyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde gereksinim duymakta olan öğrencilerdir.
- *Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey:* Zihinsel işlevleri açısından, kavram, sosyal ve pratik uyum becerilerinde gözlenen sınırlılık halinden dolayı temel düzeyde akademik, günlük yaşam ve iş beceri kazanmada, özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine yoğun düzeyde gereksinim duyan öğrencilerdir.
- *Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey:* Zihinsel işlevleri açısından, kavram, sosyal beceriler ve uyum becerilerinde göstermiş olduğu yetersizlik nedeniyle, öz bakım becerileri de dahil olmak üzere, hayat boyu devam eden, yaşamın çeşitli alanlarında tutarlı ve yoğun özel ve destek eğitim hizmetine gereksinimi olan öğrencilerdir.
- *Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey:* Zihinsel yetersizliğe eşlik eden özbakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamayan, bu sebeple yaşam boyu bakım ve gözetime gereksinim duyan öğrencilerdir.

- *Hafif düzeyde otizimi olan birey:* Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişimlerde, ilgi ve etkinliklerde yaşadığı hafif sınırlıklardan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine gereksinimi olan öğrencilerdir.
- *Orta düzeyde otizimi olan birey:* Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişimlerde, ilgi ve etkinliklerde yaşadığı sınırlıkları nedeniyle yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine gereksinimi olan öğrencilerdir.
- *Ağır düzeyde otizimi olan birey:* Sosyal etkileşim açısından, sözel ve sözel olmayan iletişimlerde, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlıklar yaşayan bu özelliklerinden dolayı oldukça yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine gereksinimi olan öğrencilerdir.
- *Görme yetersizliği olan birey:* Görme gücünün kısmi olarak veya tamamıyla kaybından dolayı özel eğitime ve destek eğitim hizmetlerine gereksinimi olan öğrencilerdir.
- *İşitme yetersizliği olan birey:* İşitme duyarlılığının kısmi olarak veya tamamen kaybı sebebiyle yaşadığı zorluklardan dolayı özel eğitime ve destek eğitim hizmetlerine gereksinimi olan öğrencilerdir.
- *Bedensel yetersizliği olan birey:* Kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini gerçekleştirememesi sonucunda ortaya çıkan yetersizlikler sebebiyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine gereksinimi olan öğrencilerdir.
- *Özel yetenekli birey:* Yaşlarına göre hızlı öğrenmekte olan, sanat, spor, yaratıcılık, liderlik kapasitesi akranlarına oranla daha yüksek olan, özel akademik yeteneğe sahip, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven, soyut fikirleri anlayabilen ve yüksek düzeyde performanslar sergileyen öğrencilerdir.
- *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey:* Bulunduğu yaş grubu ve gelişim seviyesine bakıldığında, beklenmeyen dikkat eksikliği, aşırı hareketli olma, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini gösteren öğrencilerdir. Bu belirtileri en az iki ortamda ve altı ay süreyle göstermesi ve öğrencide yedi yaşından önce ortaya çıkması beklenir. Bu özel durumları nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine gereksinim duyan öğrencilerdir.

- *Dil ve konuşma güçlüğü olan birey:* Dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişim alanında yaşadığı zorluklar nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine gereksinimi olan öğrencilerdir.
- *Duygusal ve davranış bozukluğu olan birey:* Yaş döneminin gereğini karşılamayan, sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepkileri ve davranışları nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine gereksinimi olan öğrencilerdir.
- *Özel öğrenme güçlüğü olan birey:* Dili yazılı veya sözlü olarak anlamak ve kullanabilmek için gerek duyulan bilgi alma süreçlerinden birinde ya da birkaçında meydana çıkan sorunlar nedeniyle çeşitli işlemleri gerçekleştirebilmede desteğe gereksinimi olan öğrencidir. Dinleme, okuma, yazma, konuşma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma veya matematiksel işlemleri yapmada güçlük yaşayabilmektedirler. Bu noktalarda özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan öğrencilerdir.
- *Serebral Palsili birey:* Doğum öncesinde, doğum sırasında veya doğumdan sonra meydana gelen beyin hasarının sebep olduğu kas ve sinir sistemi bozukluklarına bağlı oluşan motor becerilerdeki yetersizlik yüzünden, özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan öğrencilerdir.
- *Süreğen hastalığı olan birey:* Sürekli veya uzun süreli olarak bakımını ve tedavisini gerektiren mevcut hastalığı nedeniyle, özel eğitim ve destek eğitim hizmetine gereksinim duyan öğrencilerdir.
- *Zihinsel yetersizliği olan birey:* Zihinsel işlevler açısından, ortalamanın iki standart sapma altındadır. Bu duruma ilişkin kavramsal, sosyal ve uyumsal becerileri sergilemede yetersizlik ve sınırlı özellikler göstermektedir. Bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan, özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine gereksinim duyan öğrencilerdir.
- *Birden fazla alanda yetersizliği olan birey:* Birden çok alanda yetersizlik göstermesi sebebiyle, özel eğitim ve destek eğitim hizmetine gereksinimi olan öğrencilerdir.

Bu sınıflamalar farklılıklar temel alınarak yapılmış olsalar da, gruplar kendi aralarında ortak özellikler de göstermektedirler. Bunlardan birisi, bu öğrencilerde

gözlenen bazı benzer davranış özellikleridir. ÖGÖ'ler farklı sıklık ve şiddette problem davranışlar sergileyebilmekte ve bu davranışların olumsuz sonuçları ile tek başına mücadele etmekte zorlanmaktadır. Buna dayalı olarak uygun davranış sergileme noktasında da desteğe gereksinim duymaktadırlar. Uygun davranış, öğretim ortamında öğrencinin çevresi tarafından kabul görülen ve öğrenimine katkıda bulunan davranış olarak tanımlanmaktadır. Problem davranış ise; toplumsal yaşamda genel anlamda uygun olmayan, kabul görmeyen davranıştır. Bir davranışın problem davranış olduğunu söyleyebilmek için davranışın öğrenci ve çevresi için öğrenme sürecini, iletişimi ve çevreyle olumlu sosyal etkileşim kurulmasını olumsuz etkilemesi, engellemesi gerekmektedir (Tekin-İftar, 2014).

Problem davranışlar öğrenciye, arkadaşlarına, yetişkinlere ya da aile üyelerine zarar veren yapıda davranışlardır. Problem davranışın eğitim kurumlarındaki özel anlamı ise, öğrenci için hedefe ulaştırıcı olmayan, öğrencinin belirlenen hedefe ulaşmasını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen davranışlar olmasıdır (Başar, 2013). Bu davranışlar, çeşitli kaynaklarda farklı şekillerde gruplanabilmektedir. Bu gruplamalardan biri; saldırganlık (vurmak, tekmelemek, saç çekmek, küfür etmek, itmek vb.) fiziksel problem davranışlar (zarar vermek, karalamak, fırlatmak parçalamak, vb.), sosyal olarak problem davranışlar (koşuşturmak, öfkeli olmak, bağırıp çağırmak ve tepinmek vb.), meydan okuyucu davranışlar (kurallara uymamak, yönergeleri reddetmek, sözel ve sözel olmayan meydan okuyucu davranışlar sergilemek vb.) ve kendine yönelik problem davranışlar (etkinliklere katılım sağlamamak vb.) şeklindedir (Cameron 1998; akt. Uysal, Akbaba-Altun, Akgün 2010). Sınıf içinde gözlenen problem davranışlara yönelik bir başka gruplama ise; diğerlerinin etkinliğini engellemek, isteklerinin hızla karşılanmasını istemek; sözel düzeltmelere itiraz etmek, sınıf kurallarına uymamak, öğretmenin yönergelerine uymamak; saldırganlık, diğerlerinin eşyalarına zarar vermek, öfkeli uygunsuz anlatımlar, zorbalık; suça yönelik davranışlar şeklindedir (Martin, Linfoot ve Stephenson 1999 akt. Uysal, Akbaba-Altun, Akgün 2010).

Ülkemizde genel eğitim ortamlarında problem davranışlara yönelik yapılan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Sadık 2000; Balay, Sağlam 2008; Keskin 2002;

Özer, Bozkurt ve Tuncay 2014; Sezer, Sadioğlu 2013; Aymaz 2018; Atıcı 2004; Kapucuoğlu-Tolunay 2008; Çankaya, Çanakçı 2011). Bu araştırmalarda, sınıflarda sıklıkla karşılaşılan problem davranışlar; söz istemeden konuşma, sırasında uygun olmayan şekilde oturma, dersi dinlememe, ders sırasında tuvalete gitme, etkinliğe katılmama, birbirlerine vurma, izinsiz sınıfa girip çıkma, dersle ilgilenmeme, sıranın üzerine yatma, arkadaşlarını rahatsız etme, kendi aralarında konuşma, konuşan kişiyi dinlememe, arkadaşını şikâyet etme, itişme olarak belirtilmektedir.

Ülkemizde özel eğitim alanında gözlenen problem davranışlara yönelik yapılan araştırmalar da benzer sonuçlar göstermektedir (Acar, 2000; Erbaş, 2001; Yaşarsoy, 2006; Timuçin 2008; Aykır, 2010; Güner-Yıldız ve Sazak-Pınar, 2012; Yoşumaz, 2013; Alatl, 2014; Ceylan, 2015). ÖGÖ'lerin büyük çoğunluğu çevresel faktörler, yetersizliklerin neden olduğu uyum güçlükleri ve çeşitli alanlardaki sınırlandırıcı özellikleri nedeniyle; uygun davranışlarının artırılması, problem davranışlarının azaltılması ve yeni uygun davranışlar öğrenme konularında desteğe, çeşitli stratejilere ve sağaltım müdahalelerine ihtiyaç duymaktadırlar. Çünkü mevcut davranış özellikleri onların sosyal hayata uyumlarını zorlaştırmakta, öğrenmelerini ve en önemlisi bağımsız yaşam sürmelerini olumsuz etkilemektedir. ÖGÖ'lerin davranış problemleri, genel eğitim sınıflarında gözlenen öğrenci problem davranışlarıyla benzerlik göstermekte, sadece farklı sıklık ve yoğunlukta gözlenebilmektedir. Öğretmenlerin genel ve özel eğitim sınıflarındaki ayırım gözetmeksizin tüm öğrenci davranışlarına uygun müdahalede bulunması bu sebeple bir gerekliliktir. Problem davranışla baş etme sürecinde en büyük rol öğretmenlere düşmektedir (Diken, 2015).

Problem davranışları başarılı bir biçimde yönetmek için öğretmenlerin öncelikle çevresel koşulları dikkate alması, davranışın altında yatan nedenleri anlamaya çalışması gerekmektedir (Sadık, 2002 akt. Uysal, Akbaba-Altun, Akgün 2010). Çoğu davranış probleminin öğrenilmiş yani sonradan çevre aracılığıyla edinilmiş olduğu, önlenemez olduğu, sorunların kaynağında temelde tutarsız etkileşimlerin ve tepkilerin yattığı bilinmektedir (Diken, 2011). Öğretmenlerin önceden planlanmamış tutarsız tepkiler vermesi, problem davranışların daha çok artmasına ve öğrencilerde kalıcı hale

gelmesine neden olabilmektedir. Herhangi bir müdahalede bulunulmadığı takdirde bu davranışların uzun yıllar sürebildiği bilinmektedir (Sucuoğlu, 2010).

Öğrencilerin gözlenebilir davranışlarında, özellikle sonuçlarda değişiklik meydana getirebilmek amacıyla, çevresel olayların sistematik kontrolünü sağlamak davranış sağaltımı olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu ve diğerleri, 2010). Öğretmenlerin davranış yönetimine önem vermeleri, sınıf ortamında, ev ortamında çeşitli mekânlarda öğrenci için uygun davranışlarının arttırılması, problem davranışlarının azaltılması ve yeni uygun davranışlar öğrenme konularında planlı şekilde öğrencileri desteklemeleri önem taşımaktadır. Davranışsal müdahale planları, ÖGÖ'ler için geliştirilen hem önleme hem de müdahale için bireysel özelliklere yönelik belirlenen sağaltım planı olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu ve diğerleri, 2010). Davranış değiştirme sürecinde davranışın ortaya çıkma nedenini anlamak, davranışın değişebilir olduğuna inanmak, çevresel etkileri saptayıp değişkenleri kontrol altında tutabilmek, bilimsel dayanakları olan uygun müdahaleleri belirlemek ve plan doğrultusunda sistematik şekilde uygulama yapmak gerekmektedir.

2.1.2. Davranış Sağaltımında Yaklaşımlar

Bireysel farklılıkları ve problem davranışları anlamak, kontrol etmek amacıyla çeşitli yaklaşımlardan yararlanılmaktadır. Farklılıkların kaynaklarını açıklamak ve meydana getirdiği sınırlılıkların üstesinden gelebilmek için izlenecek sağaltıma yönelik çalışmalar, benimsenen yaklaşıma göre değişmektedir. Bu yaklaşımlardan biyofiziksel, psikodinamik, sosyolojik ve davranışçı yaklaşımların eğitim uygulamaları üzerinde önemli etkisi olduğu bilinmektedir (Özyürek, 2009).

- *Psikodinamik yaklaşım:*

İnsanda gözlenen davranış farklılıklarını içsel-ruhsal oluşumlara dayandırarak açıklamaktadır ve bu kurama göre insan davranışlarını anlama bilinçaltının analizi ile mümkün olabilmektedir. Freud'un psikanalitik kuramı davranış sağaltımında ve insan davranışlarını açıklamada yaygın olarak kabul görmektedir. Eğitim ortamlarında bu

yaklaşım, sınıflarda psikodinamik yönelimli etkinlikler yapılarak problem davranışlarla müdahalede kullanılabilir (Özyürek, 2016).

- *Biyofiziksel yaklaşım:*

İnsanın biyofiziksel ve biyokimyasal yapısının kişilik ve davranışlarını etkilediğine, ruhsal ve davranışsal problemlerde kalıtımın etkili olduğuna dayanmaktadır. İlaç kullanımı ve diğer biyofiziksel sağaltımlarla öğrenci davranışları üzerinde değişiklik amaçlanmaktadır. Öğretmenin rolünün sınırlı olması olumsuz yanlarından olmakla birlikte bu kuramda, öğrencinin sınırlılıkları ve özel ihtiyaçlarının tanımlanması açısından önemli bilgiler sağlaması eğitimde önemli olmaktadır. Gelişimsel etkenler ve çevresel etkenlerle açıklanamayan çok sayıda davranış problemini biyofiziksel etmenlerle açıklamak olanaklıdır (Özyürek, 2016).

- *Sosyolojik yaklaşım:*

Farklılıkları açıklama ve sınırlılıkların üstesinden gelebilmede benimsenen bir diğer yaklaşım sosyolojik yaklaşımdır. Sosyolojik yaklaşıma dayalı olarak, davranışları farklı olan insan gruplarının ayrı toplumsal gruplar olarak ele alınması ve bu grupların davranışlarının sistemli incelenmeye başlanması yirminci yüzyıla dayanmaktadır. Sosyolojik kuramda, eğitim ortamlarında gözlenen öğrenci davranışlarının düzenlenmesinde sosyolojik çözümlerden faydalanılmaktadır. Problem davranışlara müdahalede gruba yönelik uygun stratejiler belirlenerek çözümler üretilmesi, problemlere toplumbilimsel bakılması bu kuramda söz konusu olmaktadır (Özyürek, 2016).

- *Davranışçı yaklaşım:*

İnsan davranışlarını anlama ve kontrol etmede faydalanılan, eğitim uygulamalarında sık kullanılan önemli kuramlardan biri de davranışçı yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşım, insan davranışlarının öğrenilebilir olduğunu öne süren öğrenme kuramıdır (Alberto ve Troutman, 2015). Davranışçı kurama göre; öğrenci yaşamak için çevresiyle etkileşimde bulunmak zorundadır ve çevresiyle olan etkileşimleri düzenlilik göstermektedir. Davranışların kazanılması ve sürmesini büyük ölçüde çevresel etmenler etkilemekte ve davranışların çoğu sonradan öğrenilmektedir (Özyürek, 2009).

Davranışçı yaklaşım, organizmanın gerçekleştirdiği davranışın doğrudan ölçülebilir ve gözlenebilir olduğunu savunmaktadır. Çevresel faktörler dikkatle gözlemlendiğinde davranışın ortaya çıkma nedenlerinin anlaşılabilmesine ve çevredeki değişkenler farklılaştırıldığında insan davranışlarında önemli değişiklikler meydana geldiğine dayanmaktadır (Erbaş, Yücesoy-Özkan, 2017). Davranış bilimciler, davranışları yönetmenin davranış öncesi ve sonrası uyarıları düzenlemek olduğunu belirtmektedirler (Özmen, 2017).

Davranışçı yaklaşıma dayalı davranış sağaltım teknikleri, eğitimde pek çok sorunun çözülmesinde kullanılmaktadır. Öğretmenler bu yaklaşımı dikkate alarak öğrenci davranışların çevresel etkilerini ve değişkenleri kontrol altında tutabilmekte; gerekli durumlarda davranış sağaltımı için çeşitli müdahalelerde bulunabilmektedirler (Özyürek, 2016). UDA edimsel koşullanma kuramının öne sürdüğü davranış ilkelerini kullanarak toplumsal açıdan önemli davranışları değiştirmeyi amaçlamaktadır (Alberto ve Troutman, 1990; Cooper, Heron ve Hevard, 1987; Tawney ve Gast, 1984, akt. Kırcaali-İftar, Tekin, 1997). UDA yeni davranışlar kazandırmak, öğrencilerin var olan davranışlarını arttırmak, uygun olmayan davranışlarını önlemek, uygun olmayan davranışlarını azaltmak ya da ortadan kaldırmak, öğrencilerde meydana getirilen davranış değişikliklerinin kalıcılığını sağlamak ve davranış değişikliklerinin genellenmesini sağlamak amacıyla uygulanmaktadır (Tekin-İftar, 2014).

UDA'nın tarihsel süreci içinde koşullu refleksi keşfeden Pavlov önemli bir isim olarak bilinmektedir. Bir diğer önemli isim olan Watson davranışçılığın gözlenebilir bir davranış bilimi olduğunu söyleyerek, insan ve hayvan davranışları için gözlenebilir davranışlar üzerine kurulmuş bir bilim varsayımında bulunmuştur. Skinner, 1930'larda tepkisel ve edimsel davranış olmak üzere iki tür davranışa odaklanmış, 1930-1950 de uyarıcı ve çevre uyarlamaları ile ilgili çalışmış ve edimsel koşullanma ilkelerini ortaya çıkarmıştır. UDA'nın disiplin olarak doğuşu 1950'lerin sonlarından başlayıp 1960'ların sonlarına kadar olan süreçte gerçekleşmiştir. Bu yıllarda yapılan bilimsel araştırmalarda artış olmuş, 1960'lı yıllarda üniversitelerde UDA ile ilgili bölümler açılmıştır. 1970'li yıllar ise UDA'nın örgütlenmesi açısından önem taşımaktadır. 1980'li yılların başında da sosyal geçerlilik ilgili gereklilikler ve ölçütler gündeme gelmiştir. 1990'lı yıllarda

işlevsel değerlendirme ve işlevsel analiz yaygın uygulanmıştır. Bu yıllarda davranış değiştirilmesinde sonuçların yanı sıra öncüllerin de önemi üzerinde durulmuş, önleme ve öğrencilere yeni beceriler kazandırmaya dayalı davranış müdahale teknikleri etkilikleri araştırılmıştır. Çağdaş UDA geçtiğimiz yüzyılın başlarında gittikçe belirgin hale gelen fikir ve artan bilimsel araştırmalara dayanmaktadır. UDA 2000’li yıllarda Avrupa ve Türkiye’de yaygınlaşmıştır. UDA’nın temel özellikleri arasında uygulamalı olma, davranışsal olma, analitik olma, teknolojik olma, kavramsal olarak sistematik olma, etkili olma ve genellenebilir olma ilkeleri vardır. Ayrıca UDA sistematik bir süreçtir ve hedef davranışın seçilmesi, amaçları belirlenmesi, hedef davranışların kaydedilmesi, mevcut performans düzeyinin belirlenmesi, uygun uygulamanın seçilmesi ve uygulanması, etkilik ve değerlendirme gibi basamakların izlenmesini gerekli kılar (Erbaş, Yücesoy-Özkan, 2017).

ÖGÖ’lere yönelik, UDA’nın bilimsel ilkeleri kullanılarak bilimsel araştırmalarla etkililiği belirlenen uygulamalar tercih edilmektedir (Cooper vd., 2014, akt. Erbaş, Yücesoy-Özkan, 2017). ÖGÖ’lerin davranış sağaltımında da bu uygulamalı bilim dalından, etkililik çalışması yapılan birtakım yöntem ve teknikler sayesinde yararlanılmaktadır. Bu teknikler, uygun davranış arttırma ve olumlu davranışlar öğretmeye yönelik olduğu gibi, problem davranışları azaltma-ortadan kaldırmaya yönelik de kullanılabilirler.

2.1.3. Davranış Müdahale Teknikleri

Temelde, bir problemle karşılaşmamak için yapılacak en iyi şeyin, sorunun ortaya çıkmasını önlemek olduğu bilinmektedir. Davranış sağaltımında problem davranış sergilenmeden önlemeye yönelik çeşitli uyarlamalar yapılmasına öncelik verilmektedir fakat davranışın meydana gelmesine neden olan uyaranları yakalamak ve önlemek her zaman mümkün olmayabilmektedir (Özmen, 2017). Öğretmenler sınıflarında problem davranışların ortaya çıkmasını önleyecek tüm çalışmaları yapmasına rağmen bazı özellikle ÖGÖ davranış problemleri sergilemeye devam edebilir

Bu aşamadan itibaren artık önleyici tekniklerin yerini müdahale edici teknikler almaktadır (Sucuoğlu, 2006).

Davranış müdahale teknikleri oldukça geniş kapsamlı olmakla birlikte, bu çalışmada; uygun davranışları artırma ve problem davranışları azaltma-ortadan kaldırmaya yönelik sık kullanılan bir kısım tekniğe yer verilmiştir.

- *Pekiştirme*

Öğrencilerin yaşam standartlarını yükseltmek ve toplum içinde bağımsız olarak yaşam sürmelerini sağlamak için uygun davranışlarının arttırılması oldukça önem taşımaktadır. Uygun davranışların arttırılması sürecinde en güçlü, etkili olan ve sık kullanılan yollardan birisi pekiştirme (Erbaş, Yücesoy-Özkan, 2017). Pekiştirme, bir davranışı izleyen ve o davranışın ileride gerçekleşme olasılığını arttıran duruma denilmektedir. Olumlu ve olumsuz olmak üzere iki çeşit pekiştirmeden söz edilebilir (Kırcaali-İftar, Tekin, 1997).

Araştırma sonuçları, pekiştirmenin farklı ortamlarda, öğretim süreci ve davranış sağaltım sürecindeki etkililiğini göstermiştir. Pekiştirme bu nedenle, davranış değiştirme süreçlerinin vazgeçilmez bir ilkesi olarak kabul görmektedir. Davranışta istenen etkinin yaratılabilmesi için pekiştirme sürecinin, dikkatle yürütülmesi önem taşımaktadır. Öğrencinin pekiştirme ile arttırılmak istenen davranış arasında bağ kurması, sürecin en önemli unsuru olarak görülmektedir. Bu durum uygulanan pekiştirecin davranışın hemen ardından sunulmasını gerektirmektedir (Tekin-İftar, 2014).

- *Olumlu pekiştirme*

Olumlu pekiştirme, bir davranışın sergilenmesinin hemen ardından, ortama hoşça giden bir uyarın eklenmesi yoluyla, öğrenci için hedeflenen davranışın ileride sergilenme olasılığının arttırılması durumu olarak bilinmektedir (Cooper vd., 2014; Flora, 2004, akt. Erbaş, Yücesoy-Özkan, 2017). Olumlu pekiştirmenin öğrencilere yeni, uygun davranışlar kazandırmak, uygun davranışları arttırmakta olduğu gibi uygun olmayan davranışları azaltmak amacıyla da etkili bir şekilde kullanıldığı bilinmektedir.

Süreçte, ortama eklenen olumlu pekiştirecin davranışı izlemesi, öğrenci davranışı sergiler sergilemez sunulması önem taşımaktadır. Davranış ve olumlu pekiştirecin izlerliğinin yakın olması durumu, pekiştireç ve davranış arasındaki bağı kuvvetlendirmektedir (Tekin-İftar, 2014).

- *Olumsuz pekiştirme*

Olumsuz pekiştirme, hedef davranışı izleyen durumlarda bir itici uyarının ortamdan çekilmesine dayanmaktadır (Kulaksızoğlu, 2003). Bu itici uyarının ortamdan çekilmesiyle, öğrenci için hedeflenen davranışın ileride gerçekleşme olasılığı artmaktadır (Cooper vd., 2014; Flora, 2014, akt. Erbaş, Yücesoy-Özkan, 2017). Öğrencide fiziksel veya psikolojik olarak bazı rahatsızlıklar verme eğilimi olan uyarın, itici uyarın olarak adlandırılmaktadır. Olumsuz pekiştirmede öğrenci, itici uyarınla karşılaştığında kaçma ya da kaçınma yoluyla tepkide bulunmaktadır. Bu nedenle olumsuz pekiştirme, kaçma veya kaçınma öğrenimi olarak da bilinmektedir (Tekin-İftar, 2014). Olumsuz pekiştirmede, öğrencinin rahatsızlık duyduğu itici uyarından kurtulması, uygun davranışı yapması koşuluna bağlı olmaktadır. Bu teknik, öğrenci üzerinde etkili olduğunda, kişi hoşlanmadığı durumu yaşamaktan kaçındığı için uygun davranışı sergilemeye başladığı bilinmektedir (Alberto, Troutman, 2015).

- *Sembol pekiştirme*

Sembol pekiştirme, kendi başına bir anlamı olmayan ancak, biriktirilerek öğrenci için değeri olan pekiştireçlerle değiş tokuş edilebilen nesnelere gerçekleştirilen pekiştirme sürecidir (Alberto, Troutman, 2015). Öğrencilere sosyal, akademik ve uyum becerileri kazandırılması sürecinde, uygun davranışların arttırılmasında etkili olarak kullanılmakta bunun yanı sıra uygun olmayan davranışların azaltılması amacıyla da kullanılabilir. Sembol pekiştirme sürecinde öncelikle öğrenci için hedeflenen beceriler belirlenmekte, daha sonra bu beceriler öğrenci tarafından yerine getirildikçe ona; kupon, jeton veya yıldız gibi tek başına değer ifade etmeyen semboller verilmektedir. Sembollerin değerleriyle, sembollerle değiş tokuş edilecek pekiştireçlerin sembol değerlerinin önceden belirlenmesi gerekmektedir. Sembol pekiştirmenin sınırlı yönü ise; pekiştirme sistemini kurma, yürütme, değerlendirmesini yapma ve geri çekme

aşamalarının vakit alması, ekstra enerji ve kaynak gerektirmesi olarak bilinmektedir (Tekin-İftar, 2014).

- *İzlerlik sözleşmesi*

UDA'ya dayalı uygulamalardan, uygun davranış arttırmada sık kullanılan bir diğer teknik de izlerlik sözleşmesi tekniğidir. İzlerlik sözleşmesi, öğrenciden beklenen uygun davranışlar ve davranışların sonuçlarına yönelik koşulların, taraflar arasında karşılıklı belirlenmesi ile uygulanmaktadır. Öğrencinin hedef davranışı ve davranışların sonuçlarına yönelik belirlenen koşulları kabul ettiği yazılı ve sözlü anlaşmadır. Ev, okul gibi öğrencinin bulunduğu çeşitli ortamlarda anne, baba, öğretmen, akran veya bir başka öğrenci ile öğrenci arasında uygulanabilmektedir. Problem davranışların kontrol altında tutulması, ortadan kaldırılması ve öğrencilere çeşitli sosyal, akademik davranışların kazandırılması amaçlarıyla kullanılabilir. İzlerlik sözleşmesi doğal ortamda herhangi bir yapılandırma gerektirmeden uygulanabilmesi yönüyle avantajlıdır. İzlerlik sözleşmesi için temel sınırlılık olarak, acil çözüm gerektiren davranış problemlerinde öncelikli olarak kullanılamaması gösterilebilmektedir (Tekin-İftar, 2014).

- *Koşula dayalı olmayan pekiştirme;*

Çalışmada yer alan müdahale tekniklerinin bir diğer bölümünü ise problem davranışları azaltma-ortadan kaldırmaya yönelik sık kullanıldığı bilinen teknikler oluşturmaktadır. Koşula dayalı olmayan pekiştirme bunlardan biridir. Güdülenmeye dayalı bir uygulamadır. Koşula dayalı olmayan pekiştirme, öğrencinin problem davranışından bağımsız bir biçimde, öğrenciye sabit zaman aralıklı ya da değişen zaman aralıklı olarak pekiştireç sunulması sonucunda, problem davranışta azalma gözlenmesi veya problem davranışın ortadan kalkması anlamına gelmektedir (Smith, 2011, akt. Erbaş, Yücesoy-Özkan, 2017). Uygulamanın etkili olmasının nedeni olarak, öğrencinin problem davranış sonrası davranışının sonucu olarak kazandığı pekiştireci, davranışı sergilemeden de elde edebilmesine olanak vermesi gösterilmektedir. Öğrenci, problem davranışı sergilemeden pekiştireç elde ettiği için, problem davranış sergileme sıklığının azaldığı bilinmektedir (Vollmer, Iwata, Zarcone, Smith ve Mazaleski, 1993, akt. Erbaş, Yücesoy-Özkan, 2017).

- *Ayrımlı pekiştirme*

Problem davranışları azaltma ve ortadan kaldırmaya yönelik sık kullanılmakta olan, pekiştirmeye dayalı bir diğer teknik ise ayrımlı pekiştirmedir. Ayrımlı pekiştirme bir davranışı azaltmak için pekiştirmenin kullanılmasıdır (Alberto ve Troutman, 1990; Cooper ve diğ., 1987; Gelfand ve Hartmann, 1984; akt. Kırcaali-İftar, Tekin, 1997). Ayrımlı pekiştirme tekniği, uygun olan davranışın ortaya çıkması veya uygun olmayan davranışın belli bir oranda meydana gelmesi durumunun pekiştirilmesi ve pekiştirmenin problem davranıştan mümkün olan en hızlı şekilde geriye çekilmesi şeklinde iki önemli aşamadan oluşmaktadır. Ayrımlı pekiştirme sürecinde bazı uygulama farklılıkları bulunmakta bu farklılıklar ise; ayrımlı pekiştirme türlerine ilişkin sınıflamaları beraberinde getirmektedir. Uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, düşük oranlı davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ayrımlı pekiştirme türleri olarak ele alınabilmektedir (Tekin-İftar 2014).

Ayrımlı pekiştirme sürecinin bazı önemli basamakları bulunmaktadır. Bu basamaklar; öğrenci için güçlü pekiştireç veya pekiştireçlerin belirlenmesi, pekiştirilmesi hedeflenen davranış veya davranışların belirlenmesi, pekiştirecin hangi sıklıkla öğrenciye sunulacağına karar verilmesidir. Bu basamakları dikkatle uygulamak için, ayrımlı pekiştirme türlerini bilmek gerekmektedir. Uygulama için seçilen ayrımlı pekiştirme türüne göre pekiştireç, pekiştirme sıklığı ve davranışları belirlemek önem taşımaktadır (Erbaş, Yücesoy-Özkan 2017).

- *Sönme*

Sönme, uygulamalı davranış analizine dayalı uygulamalardan problem davranışları azaltma ve ortadan kaldırmaya yönelik kullanılan, geri çekmeye dayalı bir tekniktir. Sönme bir davranışın süremesini sağlayan pekiştirecin geri çekilmesidir daha önce pekiştirilmiş olan problem davranışları pekiştirmemek anlamına gelmektedir. Ortadan kaldırılmak istenen davranış artma ve çeşitlenme gösterebilir (Alberto ve Troutman, 1990; Cooper vd., 1987; Gelfand ve Hartmann, 1984; Tawney ve Gast 1984; Wolery ve diğ., 1988; akt. İftar, Tekin, 1997).

Sönmenin türleri bulunmaktadır; olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme ve duyusal pekiştirmenin izlemiş olduğu sönme şeklinde üç grupta ele alınabilmektedir. Tekniğin uygulama sürecindeki basamaklar ise hedef davranış belirlemek, pekiştireçleri belirlemek, veri toplama tekniğini belirleyerek başlangıç düzeyi verisi toplamak, uygulama için plan hazırlamak, sönmeyi uygulamak, veri toplamak ve değerlendirme yapmaktır (Tekin-İftar 2014). Sönme, problem davranışları azaltmada itici uyarılar kullanılmamasını gerektirmediğinden, ılımlı bir teknik olarak gösterilmektedir. Önceden pekiştirilen bir problem davranışın pekiştirilmesinin durdurulması sayesinde, problem davranışın gelecekte ortaya çıkma olasılığının azalmasını ve problem davranışın zamanla ortadan kaldırılmasını gerektirmektedir (Cooper, Heron ve Heward, 2007, akt. Erbaş, Yücesoy-Özkan 2017). Sönme tekniğinin; olumlu, olumsuz ve otomatik pekiştirilen davranışların söndürülmesi olarak üç türü bulunmaktadır (Cooper, Heron ve Heward, 2007, akt. Erbaş, Yücesoy-Özkan 2017).

Bu tekniğin etkili olduğu yönlerle birlikte bazı sınırlılıkları olduğu da bilinmektedir. Problem davranışın sıklığını dereceli olarak azaltması, sönme patlamasına yol açması, öfke ve saldırganlık üretmesi açılarından sınırlı sayılabilmektedir. Ayrıca, kendiliğinden geri gelmeye yol açması ve davranış değişikliğinin genellenebilirliğinin zor olduğu bilinmektedir. Sönmede, tüm pekiştirme kaynaklarının tanımlanması ve kontrol altına alınması, tekniğin etkililiğinde önem taşımaktadır ve bu oldukça güçtür. Bu süreçte, problem davranışı takip eden tüm pekiştireçlerin mümkün olduğunca belirlenmesi, pekiştirmenin tutarlı bir biçimde geri çekilmesi, gerekli durumlarda tekniğin diğer yöntemlerle birlikte uygulanması gerekmektedir (Tekin-İftar, 2014).

- *Tepkinin Bedeli*

Tepkinin bedeli, problem davranışların azaltılması ve ortadan kaldırılması sürecinde sık kullanılmakta olan, geri çekmeye dayalı bir diğer müdahale tekniğidir. Problem davranışın sergilenmesi durumunda, öğrencinin davranışına tepki göstermek adına, onun önceden kazanmış olduğu pekiştireç veya sembollerin bir bölümünün geri alınması, el konulmasıyla, davranışların oluşumunu azaltma uygulaması olarak ifade edilmektedir (Özyürek, 2011).

Bu tekniği uygulayabilmek için uygulayıcının yapması gereken, öncelikle öğrencinin pekiştirici kazanabilmesine olanak sağlayacak eğitim ortamları oluşturmaktır. Uygulama için, süreçte ilkin hedef davranış belirlenmekte ve başlangıç düzeyi verisi toplanmaktadır. Daha sonra, problem davranış sergilendiğinde uygun tepki büyüklüğünün belirlenmesi gerekmektedir. Uygulayıcının pekiştirici stoku oluşturması gerekmektedir. Öğrencinin kaybettiği pekiştiricileri tekrar kazanabilmesine imkan sağlayacak pekiştirici sistemini planlamak esastır. Uygulama planı hazırlama, uygulamayı gerçekleştirme ve değerlendirme yapılmasının ardından süreç tamamlanmaktadır (Tekin, İftar, 2014).

Tepkinin bedeli; pekiştiricilerin geri çekildiği tepkinin bedeli ve ikramiye tepkinin bedeli olmak üzere iki şekilde uygulanabilir (Cooper, Heron ve Heward, 2007, akt. Erbaş, Yücesoy-Özkan 2017). Tepkinin bedeli tekniği, problem davranışın şiddetine göre uygulanmalıdır. Bu teknik, yoğun davranış problemleri gözlenen öğrenciler için tercih edilmemelidir.

- *Mola*

Mola tekniği, öğretmenin öğrenciyi problem davranışı sergiledikten sonra ödül kaynağından uzaklaştırması veya sınıf içi etkinlikten veya sınıftan uzaklaştırması olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu, 2016). Mola tekniği, okul ve klinik ortamlarda problem davranışın sıklığını azaltmaya yönelik kullanılan bir tekniktir. Temel ilkesi, problem davranışları devam ettiren çevreden öğrenciyi uzaklaştırmak yoluyla, problem davranışı azaltmak ve ortadan kaldırmaktır. Özellikle işlevi ilgi veya nesne elde etmek olan problem davranışlara müdahalede oldukça etkili bir teknik olarak bilinmektedir. Mola, problem davranışın sergilenmesinin ardından, öğrenciyi, davranışı sürdüren pekiştiricilerden soyutlamak olarak da tanımlanabilir (Alberto ve Troutman, 2015).

Pek çok öğretmen, okul ve sınıf içindeki uygulamalarda bu tekniğe sık yer vermektedir. Öğrencinin yaşına, uygun olmayan davranışın özelliğine ve öğrencinin planlanan ayrılığa vereceği tepkiye bağlı olmak üzere çeşitli şekillerde uygulanabilmektedir. Tekniğin kullanımında göz önünde tutulması gereken bazı unsurlar: yaş, davranışın özelliği ve molanın süresini öğrencinin gereksinimlerine dayalı

olarak uygun belirlenmesidir. Mola uygulanmadan önce öğrenci bilgilendirilmelidir. Neden ve ne kadar süre mola uygulanacağı öğrenciye belirtilmelidir. Bazı öğrenciler için çevreden veya etkinlikten uzaklaşmak kendi başına bir pekiştirici görevi görebileceğinden, molanın o öğrenci için etkili uygun teknik olup olmadığından emin olunması gerekmektedir (Batu, Çolak, Odluyurt, 2014).

Mola cezaya dayalı tekniklerden biridir. Problem davranışların azaltılması sürecinde, tartışmalı konulardan birisi de cezaya dayalı tekniklerin kullanılmasıdır. Ceza, belirli bir problem davranışın gelecekte tekrar ortaya çıkma olasılığını azaltmak için uyanların ortama eklenmesi ya da ortadan kaldırılmasıdır. Cezaya dayalı teknikler, mola, aşırı düzeltme ve itici uyan sunma olarak sınıflandırılabilir. Bu teknikler genellikle problem davranışı sürdüren değişkenlerin açıkça tanımlanamayacağı ya da bu değişkenlerin kontrol edilemeyeceği durumlarda kullanılmak üzere seçilmektedirler (Minshawi, 2014, akt. Erbaş, Yücesoy-Özkan 2017).

- *Aşırı Düzeltme*

Problem davranışların azaltılmasında sık kullanılan ve hoşla gitmeyen uyan kullanımını içeren cezaya dayalı tekniklerden biri de aşırı düzeltmedir. Uygun olmayan davranıştan sonra, çevrenin eski haline dönmesi ve buna ek olarak başka düzenlemelerin de gerçekleştirilmesi sürecidir (Sucuoğlu, 2010). Davranış problemlerinin azaltılması veya ortadan kaldırılmasında yaygın olarak kullanılan Aşırı Düzeltme, problem davranışların çevresel etkilerinin aşırı şekilde düzeltilmesi veya davranışın çıktığı ortamda olması gereken şeklinin yaptırılması olarak tanımlanan pratik ve etkili bir ceza yöntemidir (Foxy, 1982; akt. Sucuoğlu, Kanık, 1993).

Aşırı düzeltme problem davranış sonucu çevrede oluşan olumsuz etkilerin problem davranışı sergileyen bireye sergiletilmesi ve bireyin davranışla doğrudan ilgili olan ve fazla çaba gerektiren davranışlar sergilenmesinin sağlanmasıdır. Aşırı düzeltme onarıcı aşırı düzeltme ve olumlu aşırı düzeltme olarak iki şekilde uygulanabilir (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper vd., 2007; Foxy ve Azrin, 1973; Lerman, 2008; akt. Cavkaytar, 2015).

Olumlu aşırı düzeltme, problem davranış sergilendikten hemen sonra, davranışın sergilendiği ortam-durumda problem davranışın doğru şeklinin aşırı olarak sergilenmesinin sağlanmasıdır. Aşırı düzeltme tekniği, çeşitli problem davranışlara müdahalede sık kullanılmakta ve davranış üzerinde etkisi hızlı olduğu bilinmektedir (Foxy, Azrin, 1973, akt. Erbaş, Yücesoy-Özkan, 2017). Aşırı düzeltmenin, öğrenci üzerinde sınırlayıcı etkisi olduğu bilinmektedir. Bu nedenle mümkün olduğunca ceza tekniği olarak değerlendirilerek az tercih edilmesi gerekmektedir. Teknik uygulanırken dikkatli planlandığında, oldukça etkili sonuçlar vermektedir. Kendini yaralayıcı, kendini uyarıcı ve basmakalıp davranışlarda etkili olduğu gibi, etkinliği tamamlayamama, uygun olmayan sosyal etkileşim gibi davranışlarda da kullanılabilir (Foxy, Azrin, 1973, akt. Erbaş, Yücesoy-Özkan 2017).

- *İtici Uyarıcı Sunma*

İtici uyarıcı sunma, problem davranışın sergilenmesinin hemen ardından öğrenciye itici uyarıcı sunulmasıyla birlikte, problem davranışta azalma olması veya problem davranışın ortadan kalkmasıdır (Cooper vd., 2007; Minshawi vd., 2014; akt. Erbaş, Yücesoy-Özkan, 2017). Problem davranışların azaltılması ve ortadan kaldırılmasında en son tercih edilmesi gereken cezaya dayalı teknik itici uyarıcı sunmadır. Bu tekniğin öğrenciler üzerindeki sınırlayıcı etkisinin yüksek olduğu bilinmektedir. Bu nedenle itici uyarıcı sunmanın; ayrımlı pekiştirme, sönme, mola gibi daha ılımlı tekniklerden netice alınmadığı zaman kullanılması gerekmektedir (Minshawi vd., 2014, akt. Erbaş, Yücesoy-Özkan, 2017).

İtici uyarıcı sunma, öğrenci üzerinde bazı istenmeyen sonuçlara yol açabilmektedir. Örneğin, öğrencinin sözel veya fiziksel saldırganlığının artmasına, herhangi bir görevden kaçma ve kaçınma davranışında artış olmasına, öğrencinin problem davranışı model almasına yol açabilmektedir. Aynı zamanda itici uyarıcı sunma tekniği, anlık olarak davranışlar üzerinde etkili gibi görülebilir fakat sorunun kaynağına yönelik kesin bir çözüm üretilmediğinden, problem davranışın ileride daha şiddetli gözlenebilmesi yüksek olasılığını taşımaktadır (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper vd., 2007; Değirmenci, 2016; Özyürek, 2011). Bu teknik öğretmenler tarafından tercih edilirken sınırlılıklarının göz önünde tutulması gerekmektedir.

2.2. İlgili Literatür

Alanyazın taramasında Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış, öğrenci problem davranışları ve problem davranışlara müdahale çatısı altında ulaşılabilen araştırmalar incelenmiştir.

2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan araştırmalara “Problem Davranışların Belirlenmesi ve Problem Davranışlara Müdahaleye İlişkin Çalışmalar” başlığı altında yer verilmiştir.

2.2.1.1. Problem Davranışların Belirlenmesi ve Problem Davranışlara Müdahaleye İlişkin Çalışmalar

Stuart (1994), Shaw ve Scott (1991) ortak yürüttükleri bir çalışmada ailedeki disiplin yaklaşımı ve sınıftaki öğrenci davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada disiplin uygulamaları olan aile ortamı ve çocuklarda gözlenen problem davranışlar arasındaki ilişkiye yönelik veri toplanmıştır. Edinilen bilgiler doğrultusunda, evdeki disiplin yaklaşımıyla çocukların sergilediği problem davranışlar arasında ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Aileleri tarafından nadiren denetlenen öğrencilerin, sınıf ortamında daha fazla problem davranış sergiledikleri belirlenmiştir (Akt. Ceylan, 2015: 59).

Landrum, Tankersley, Kauffman (2003) çalışmalarında, özel eğitim uygulamalarının problem davranış sergileyen öğrenciler için neden özel ve gerekli olduğuna yönelik betimsel bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada şu üç soruya yanıt aranmıştır: (a) Duygu ve davranış problemi olan öğrencilere uygulandığında etkili olan uygulamalar neler? (b) Bu etkili uygulamalar okullarda uygulanması gerektiği gibi mi uygulanıyor? (c) Bu uygulamalar özel eğitim alanına mı özgü yoksa genel bir eğitim uygulaması mı? Araştırmada etkili uygulamaların çoğunun öğretmenlerce rutin olarak

uygulanmadığı belirtilmiştir. Öğrencilerin davranışsal ve akademik ihtiyaçlarını karşılamada etkili olduğu kanıtlanan bilimsel müdahalelerin; müdahale bütünlüğü kriterlerine uygun olarak uygulanmadığından etkili olamadığı ortaya konulmuştur. Müdahale bütünlüğü kriterleri: (a) uygulanmasının kolay olması, (b) yoğun zaman gerektirmemesi-tasarruf (c) olumlu-ılımlı uygulamalar olması, (d) öğrenciye uygun etkili müdahalenin öğretmen tarafından seçilmesi, (e) müdahalenin uygulanacağı bağlamla uyumlu olması şeklindedir. Araştırmada, uygulamaların okullarda uygulanması gerektiği gibi uygulanıp uygulanmadığına yönelik ise; hem genel hem de özel eğitim öğretmenleri için müdahalede bilgi ve yetkinlik eksikliği olduğu belirtilmiştir. Özellikle genel eğitim sınıflarındaki öğretmenlerin, bu öğrencilere ders verirken farklı bir uygulama yapmadığı, öğretim veya kullanılan davranış müdahale tekniklerini farklılaştırma gibi uyarlamalar konusunda yetersizliğine dikkat çekilmiştir. Çalışmada, ÖGÖ'ler için özel bir eğitimden bahsedilebilmesi için müdahalelerin genel eğitimden farklılaşması gerektiği, erken müdahalenin önemi ve bilimsel dayanaklı uygulamalara yer verilmesinin önemi belirtilmiştir. ÖGÖ'lerin eğitimi ile ilgilenen öğretmenlerin, eğitim süreci boyunca sürekli, düzenli ve bütünlük içinde etkili, önleyici ve müdahaleci stratejileri uygulamaya başladıklarında bu çocuklar için “özel” eğitimin mümkün olabileceği ortaya konulmuştur.

Restori, Gresham, Chang, Lee ve Laija-Rodriquez (2007)' in yapmış oldukları araştırmada genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimi olan öğrencilerde işlevsel analiz müdahalelerinin etkililiği üzerine inceleme yapılmıştır. Sonuçlara göre; işlevsel analiz müdahalelerinin genel eğitim sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bir diğer sonuç; müdahalelerin uygulandığı bütün katılımcıların problem davranışlarında azalma olduğu ve akademik çalışmalara yoğunlaşabilme oranlarında artış gözlemlendiği şeklindedir. Ayrıca; işlevsel analiz müdahalelerinden öncüllere dayalı müdahalelerin, sonuçlara dayalı müdahalelerden daha etkili olduğu bulunmuştur. Bununla beraber rehber öğretmen ve sınıf öğretmeni işbirliğinin de genel eğitim sınıfındaki ÖGÖ'nin akademik başarısı ve davranışsal gelişimine olumlu etkisi olduğu da ortaya konulmuştur (Akt. Ceylan, 2015: 59).

Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter, Morgan (2008), çalışmalarında davranış problemi sergileyen öğrencilerin akademik ve davranışsal alandaki performanslarında, öğretmen müdahalelerini belirlemeye yönelik betimsel bir çalışma yapmışlardır. Öğretmen davranışının hedef davranışları ölçmek ve davranışları tanımlamak basamağındaki önemi; sonuçlara etki eden sınıf ortamındaki çok değişkenli faktörlerin değerlendirilmesi süreci; öğrenci başarısı için yapılan uygulamanın doğruluğunun sonuca etkisi değerlendirilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin gereksinimlerine yönelik etkili bir eğitim müdahalesinden faydalanamadığı ve bu durumunun davranış problemlerinin fazla gözlenmesinde önemli bir etken olduğu belirtilmiştir. Sınıfta davranış problemlerine etki eden unsurlar 2 aşamada değerlendirilmiştir; ilki öğretmenin öğretme davranışı ve sınıf ortamındaki öğretme şeklinin düzenlenmesidir. Bir diğer ele alınan unsur ise ihtiyaçların net olarak belirlenmesidir. Araştırmada, sınıf ortamında bu öğrencileri etkileyen çeşitli değişkenleri belirlemek için, ölçme ve değerlendirme işlem süreçlerine gidilmesinin gerekliliği üzerinde de durulmuştur. Ayrıca, davranış problemi olan öğrenciler için bazı olumlu sonuçlara yol açan sınıf temelli müdahaleler tespit edilmiş olsa da, öğretmenler tarafından bu müdahalelerin kullanılmalarının zor olduğu belirtilmiştir.

Lohmann, Bullock (2018), okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin davranış yönetimi konusundaki eğitim ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilmek için, sınıfta davranış problemlerini ele almış ve öğretmenlerin kendi yeterlilik algısını incelemişlerdir. Çalışmada, öğrencilerde gözlenen saldırgan davranışlara odaklanılmıştır. Veriler, katılımcılara uygulanan çevrimiçi anket ile toplanmıştır. Ankette; demografik bilgiler, öğrenci sayısına yönelik bilgi ve öğretmenlerin saldırgan davranışlarla ilgili deneyimleri üzerine ifadeler yer almıştır. Araştırmada Likert ölçeği kullanılarak 103 öğretmenden veri toplanmış ve katılımcıların %99'unun kadınlardan oluştuğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin kendilerine yönelik yeterlilik algısı incelendiğinde; sınıf yönetimi konusunda yeterince hazırlıklı hissetmedikleri ve davranış yönetimi ile ilgili ek eğitime ihtiyaç duydukları çalışmada ortaya konulmuştur. Davranışsal müdahaleye ilişkin öğretmen bilgi eksikliğinden kaynaklanan sınıf yönetimi problemlerinin çözümü için, bilgi edinerek etkili davranış sağaltımı yapılmasının bir ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Problem davranışların belirlenmesi ve problem davranışlara müdahaleye ilişkin yurt dışında yapılan 5 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda genel olarak, aileleri tarafından nadiren denetlenen öğrencilerin, sınıf ortamında daha fazla problem davranış sergiledikleri, öğretmenlerin kendilerine yönelik yeterlilik algısının sınıf yönetimi konusunda düşük olduğu belirtilmiştir. Davranış sağaltımı ile ilgili öğretmenlerin ek eğitime ihtiyaç duydukları, ayrıca problem davranışlara yönelik kullanılan bilimsel müdahalelerin uygun ve sistemli biçimde uygulanmadığında etkili olmadığı araştırmalarda ortaya konulmuştur.

2.2.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de yapılmış, ulaşılabilen çalışmalara iki başlık halinde yer verilmiştir. Bu başlıklar: “Problem davranışlar ve Problem Davranışlara Müdahaleye İlişkin Çalışmalar” ve “ÖGÖ’lerde Problem Davranışlar ve Müdahaleye İlişkin Çalışmalar”dır.

2.2.2.1. Problem Davranışlar ve Problem Davranışlara Müdahaleye İlişkin Çalışmalar

Sadık (2000), ilköğretim I. Aşama (1-5.) sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışları belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada, öğretmenlerce problem davranış olarak tanımlanan öğrenci davranışlarının, genel olarak kişi ve eşyalara karşı saldırganlık özelliği olan davranışlar olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin ders çalışma becerisi, gelişim ve alışkanlıklarından kaynaklanan davranışlarının (sağa-sola bakınmak, ders esnasında başka bir işle uğraşmak, yanındaki kişi ile konuşmak vb.) öğretmenlerce "kısmen" problem davranış şeklinde tanımlandığını belirtmiştir. Sınıf içinde öğretmenlerce "en sık" gözlenen problem davranışlar arasında; verilen görevleri yapmamak, sınıfta bir şeyler yemek, ders dışında bir işle uğraşmak, herhangi bir nesne ile meşgul olmak gibi davranışlar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerce yönetimi "en zor" olarak nitelendirilen öğrenci davranışları hırsızlık, başkalarının sözünü keserek konuşmak, saldırganlık, yalan söylemek, başkalarını şikayet etmek ve konuşarak diğerlerini rahatsız etmek

davranışları olarak belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin problem davranışlara müdahaleye gereğinden fazla zaman harcadıkları buna rağmen bu konuda sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Problem davranışların temel nedenleri olarak aile, çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresi, kalabalık sınıflar ve toplum gösterilmiştir.

Keskin (2002), çalışmasında sınıf içinde oluşan problem davranışlarının görülme düzeyine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ve problem davranışlarla baş etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları bütüm davranışların eğitimi engelleyici boyutlara ulaşmadığını, bazı davranışların eğitimi güçleştirici boyutlara ulaştığını ortaya koymuştur. Bu davranışların; sınıfta söz almadan konuşmak, sınıfa gürültüyle girip çıkmak, sürekli arkadaşlarını şikâyet etmek, ders için gerekli materyalleri getirmemek, girişte ve çıkışta diğer öğrencileri itmek, arkadaşlarına zorbalık yapmak, dersi dinlememek, verilen görevleri yapmamak, diğer öğrencilere sataşmak, sınıfını ve çevresini temiz kullanmamak, ev ödevlerini yapmamak, özenli davranmamak olduğunu ortaya koymuştur. Problem davranışlara yönelik, öğretmenlerin en çok kullandığı tekniğin ise sözel uyarma olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin sık kullandıkları; sözel uyarma, öğrenciyle ders dışında konuşma, ailesi ile görüşme, öğrenciyle ders içinde konuşma, sorumluluk verme ve göz temasıyla uyarma gibi yollar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından en az kullanıldığı belirtilen baş etme yolları ise; öğrenciye istemediği görevler verme, okul yönetimi ile görüşme ve öğrenciyi istediği şeylerden mahrum bırakmadır.

Demir (2003) çalışmasında, ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin problem davranışlar karşısında en sık kullanılan stratejileri saptamayı amaçlamıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin en sık kullandıkları baş etme stratejilerinin öğretmenlerin cinsiyetine, mesleki kıdemine, sosyo-ekonomik düzeye göre ve mezun olunan bölüme göre farklılık göstermediği, aynı olduğu saptanmıştır.

Atçı (2004), çalışmasında ilköğretim I. kademe 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlara karşı müdahalelerinin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca problem davranışların okulun sosyo-

ekonomik düzeyine, öğretmenin deneyimine, sınıf düzeyine ve sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşma durumu; problem davranışlara müdahalelerin öğretmenin cinsiyeti ve deneyimine göre farklılaşma durumu; problem davranışı sergileyen öğrenci cinsiyeti ve başarı durumunun öğretmen müdahalesine etkisi; öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede okul psikolojik danışmanı ile ne tür işbirliği yaptığı üzerine yönelik de veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, arkadaşıyla konuşma ve söz almadan konuşma davranışı sınıflarda en çok gözlenen problem davranışlar olarak belirlenmiştir. Ayrıca sınıfta gürültü yapma, yerinden kalkıp dolaşma, derse ilgisizlik ve sesli parmak kaldırma davranışının da sık gözlemlendiği belirlenmiştir. Bulgulara göre, en az gözlenen problem davranışlar ise arkadaşıyla kavga etme, başkasının eşyasına zarar verme ve araç gereç getirmeme davranışlarıdır. Problem davranışlarda, okulun sosyo-ekonomik düzeyine, sınıfın düzeyine, öğretmenin deneyimine ve sınıftaki öğrenci sayısına göre büyük farklılıklar görülmediği belirtilmiştir. Sınıflarda söz almadan konuşma ve arkadaşıyla konuşma davranışının en çok gözlenen problem davranışlar arasında yer aldığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede en çok kullandıkları yöntemlerin; yönerge verme, işaret kullanma ve görmezden gelme olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenler tarafından sıkça kullanılan yöntemler; göz kontağı kurma, mizah kullanma, azarlama, soru sorma, ismini söyleme, tehdit etme, fiziksel yakınlık ve eleştirme olarak belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, problem davranışlara müdahalelerin, öğretmenin cinsiyeti ve deneyim yılına göre benzerlik gösterdiği belirtilmiştir.

Güleç (2004) çalışmasında, ilköğretim birinci kademedeki çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamında problem davranışlara karşı davranış sağaltım tekniklerinden hangilerini, ne sıklıkta kullandıklarını ve ilköğretim okulu birinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlerinin bu teknikleri hangi sıklıkta kullandıklarını düşündüklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Daha sonra öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile öğrencilerin cevapları arasında bir farklılaşma olup olmadığını değerlendirmiştir. Sonuçlarda öğretmenlerin kullandıkları davranış sağaltım teknikleri ile öğrencilerin kendi öğretmenlerinin kullandıklarını belirttikleri davranış sağaltım tekniklerinde farklılıklar olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin, problem davranışlara yönelik “her zaman” kullandıklarını belirttikleri teknikler arasında; “göz kontağı

kurmaya çalışırım, öğrencinin ilgisini çekmek için çeşitli öğretim materyalleri kullanırım, öğrenciyi derse katmaya çalışırım, yapılması gereken doğru davranışı açıklarım, bakış, vurgu ve tonlama ile durumdan rahatsız olduğumu belli ederim” maddeleri yer almıştır. Katılımcı öğrencilerden elde edilen verilere göre ise kendi öğretmenlerinin “her zaman” kullandıklarını belirttikleri teknikler arasında; “sözlü olarak uyarır, derhal davranışını sonlandırmasını ister, öğrenciyi derse katmaya çalışır, olumlu davranış gösteren öğrenciyi örnek gösterir, yapılması gereken doğru davranışı açıklar” maddelerinin yer aldığı belirlenmiştir.

Sadık (2006), öğrencilerin sınıf içinde problem davranışları ve bu davranışlarla baş etmede kullanılan stratejiler hakkında öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini belirlemeye yönelik ve Güvengen (Atılgan) Disiplin Modelini temel alarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine nasıl bir etkisinin olduğunu belirlemeye yönelik bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada dikkat çeken bulgular şu şekildedir: Hangi davranışların problem davranış olduğu konusunda katılımcıların benzer tutum içinde oldukları, çoğunlukla toplumsal beklentilere uymayan davranışları problem davranış olarak nitelendirdikleri belirlenmiştir. Problem davranışların nedenlerini öncelikle dışsal faktörlere bağlayan katılımcıların, başkalarını suçlama yönünde tutum sergilediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin sıklıkla kullandığı stratejilerin; sözlü uyarı (yüksek sesle bağırma), görmezden gelme, beden diliyle uyarı, azarlama ve gözdağı verme olduğu belirlenmiştir. Disiplin problemlerinin çözümünde, öğretmen ve velilerin işbirliğinin gerekliliğine inandıklarına yönelik görüş bildirdikleri belirtilmiştir. Uygulanan eğitim sonrasında en büyük değişikliğin, problem davranışlarla baş etme stratejilerinden görmezden gelme stratejisinin kullanımında gerçekleştiği belirlenmiştir. Eğitim sonrası problem davranışı “görmezden gelme”nin, %23.5 oranında daha az kullanılan bir strateji olduğu belirtilmiştir. Sözel uyarıların içeriğinde ve ifadesinde de önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Öğretmenlerin; bağırma, azarlama ve gözdağı verme, aşağılayıcı söz söyleme-alay etme ve zorla özendirme yöntemlerini daha az kullandığı belirtilmiştir. Araştırmada davranış problemlerini azaltmak ve sınıfta düzeni arttırmak için var olan ve önerilen stratejilerin etkililikleri konusunda çalışmalara gereksinim olduğu ve davranış sağaltımında aile, öğrenci ve öğretmenlere yönelik destekleyici programların planlanmasının gerekliliği belirtilmiştir.

Kapucuoğlu-Tolunay (2008), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları problem davranışların görülme sıklığı ve bu davranışlarla baş etme tekniklerini incelemiştir. Sonuçlara göre: Sınıf içerisinde gözlenen problem davranışlar; sınıfta söz almadan konuşmak, sınıfa gürültüyle girmek-çıkarmak, ders için gerekli materyalleri getirmemek, sürekli arkadaşlarını şikâyet etmek, kopya çekmek-çektirmek, arkadaşlarına lakap takmak, fiziki ya da diğer biçimlerde zorbalık yapmak, hırsızlık yapmak, diğer öğrencileri ve öğretmenleri sözlü olarak taciz ve fiziksel olarak tehdit etmek, ev ödevlerin yapmamak, arkadaşlarının, sınıfın ve öğretmenin eşyalarına zarar vermek, sınıfa ve derse geç gelmek, erken çıkmak ve izinsiz ayrılmak, nedensiz devamsızlık yapmaktır. Öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede kullandıkları tekniklerin; sözle uyarma, öğrencilerle ders dışında konuşma, ailesi ile görüşme, sınıf kurallarını hatırlatma, göz teması kurma, tüm sınıfı cezalandırma, fiziksel ceza verme, sınıftan dışarı atma, kötü not vererek cezalandırma olduğunu belirlemiştir.

Yılmaz (2008) çalışmasında, Erzincan il merkezindeki 21 ilköğretim okulunda, toplam 737 ders saati süresince öğretmenleri gözleyerek ders akışını bozan problem davranışlara karşı gösterdikleri tepkileri kaydetmiştir. Araştırma sonuçları, dersin akışını bozan problem davranışlara karşı öğretmenlerin en fazla öğrenciye adıyla seslenme tepkisini gösterdiğini ortaya koymuştur. Öğrenme zamanından en az süreyi alan tepkiler arasından da en fazla göz kontağı kurmayı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Balay ve Sağlam (2008) çalışmalarında, sınıf içi problem davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bulgulara göre, öğretmenler en fazla gözlenen davranışları sırasıyla; karsıdakinin sözünü yarıda kesme, izinsiz konuşma/fısıldaşma, derse geç gelme, izinsiz ayağa kalkma/sınıfta dolaşma ve sırada yayılarak oturma davranışları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin problem davranışlara ilişkin görüşlerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna karşın problem davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sonuçlara göre, eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenler, sınıf içi problem davranışları “biraz olumsuz” olarak değerlendirirken, eğitim durumu ön lisans olan öğretmenler, “çok olumsuz” olarak değerlendirmişlerdir.

Çelikkaleli, Balcı, Çapri, Büte (2009), çalışmalarında ilköğretim okullarında gözlenen problem davranışların nedenleri üzerine öğretmen görüşlerini almışlar ve bu görüşlerin öğretmenlerin cinsiyet, çalışılan kademe, öğretmenlik kıdemleri ve buldukları okullardaki çalışma süreleri gibi demografik bilgilere göre farklılaşp farklılaşmadıkları incelemiştir. Araştırmada öğretmenler, problem davranışların en önemli nedeni olarak sırasıyla; öğrencilerin ailelerinin sahip olduğu özellikler, öğrencinin bireysel özellikler ve göç ve kentleşme olarak görüş belirtmişlerdir.

Çankaya, Çanakçı (2011) çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problem davranışları ve bu davranışlara karşı uyguladıkları çözüm yollarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin sıklıkla karşılaştıkları davranışlar arasında; derse ilgisiz olma, kopya çekme, fiziksel ve sözlü şiddet, öğretmene karşı saygısızlık, sorumluluk üstlenmeme, dersin düzenini bozma ve gruplaşma yer almaktadır. Öğretmenlerin problem davranışlara karşı başvurdukları çözüm yolları ise; rehberlik-danışmanlık yapma, yüzleştirme, sorumluluk kazandırma, cezalandırma, ödüllendirme ve sosyal destek sağlama olarak ortaya konulmuştur.

Şenay (2011) çalışmasında, ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmen algılarına göre problem davranışlar ve bu davranışları önlemeye ilişkin 28 ilköğretim okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin görev yaptığı okullarda, problem davranışların ortaya çıkma nedenleri ve önleme yöntemlerinin ortalamalarına bakıldığında aileden kaynaklanan nedenlerden dolayı ortaya çıkan davranışların ortalamasının en yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen ve öğretmen ile ilişkilerden kaynaklanan problem davranışların ortalamasının ise en düşük olduğu ortaya konulmuştur. Problem davranışları ve önleme yöntemlerinin kişinin öğretmen ya da yönetici olmasına göre değişmediği belirlenmiştir. Çalışmanın dikkat çeken sonuçlarından bir diğeri, problem davranışları ve önleme yöntemlerinin kıdem yılı az olan öğretmen ve yöneticilerin sınıflarında ya da okullarında daha sıklıkla görülmesidir. Araştırmada bu durumun nedeni olarak, genç öğretmenlerin fakültelerde aldıkları eğitimler esnasında uygulamada yetersizlik yaşayabilmeleri ve sınıf yönetimi konusunda tecrübesiz olabilmeleri gösterilmektedir.

Sezer, Sadioğlu (2013) alışmasında, staj uygulama okullarında retmen adaylarının gözlemlediği, sınıfta problem davranışların hangi sıklıkla ortaya çıktığı ve bu davranışlara karşı retmenlerin hangi teknikleri kullandığını belirlemeye ilişkin çalışma yürütmüşlerdir. retmen adayları tarafından en sık karşılaşılan problem davranışın, sınıf içerisinde arkadaşından yakınma olduğu belirlenmiştir. Çalışmada, sınıf retmenlerinin rencide gözlenen arkadaşlarına fiziksel saldırganlıkta bulunma davranışını sonlandırmada, renciyle konuşarak ve sınıf kurallarını hatırlatarak bu problem davranışı sonlandırmanın mümkün olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada, retmenlerin problem davranışlarla başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesi gerektiği; retmen ve rencilerin bu konularda bilinçlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca renci ile iletişim kurma ve etkili sınıf yönetimi konularında retmenlere hizmet içi eğitimler verilmesinin önemi ortaya konulmuştur.

Özer, Bozkurt, Tuncay (2014) alışmalarında, ilkokullarda çalışan sınıf retmenlerinin sınıfta en sık karşılaştığı problem davranışların neler olduğu ve karşılaştığı bu davranışların üstesinden gelmede kullandığı teknikleri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları, rencilerin sınıf ortamında en çok gösterdiği problem davranışların; arkadaşlarını şikâyet etmek, sınıfta izin almadan konuşmak, ders dışı şeylerle uğraşmak davranışları olduğu şeklinde-dir. Sınıf retmenleri, bu problem davranışlara karşı sözlü uyarma, sınıf kurallarını hatırlatma, renciye sorumluluk verme, renciye ismi ile hitap etme, renci ile göz teması kurma ve sevdiği şeylerden mahrum etme tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Sazak-Pınar, Güner-Yıldız (2017) alışmalarında, genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli rencilerin sergilediği problem davranışlar ile davranış sonrası retmen tepkilerinin incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre üretmenler; rencilerin problem davranışlarına en sık dersin 11. dakikası ile 20. dakikası arasında tepki göstermektedirler ve rencilerin en sık rencilerin izinsiz sınıfta gezinme, arkadaşı ile konuşma davranışlarına tepkide bulunmaktadırlar. retmenler tarafından bu problem davranışlara en çok verilen tepkilerin ise; sözel uyarma (sessiz ol, dersi dinle, yerinde otur, konuşma, parmak kaldır vb.) olduğu belirtilmektedir.

Aymaz (2018) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları problem davranışların neler olduğunu ve öğretmenlerin hangi teknikleri daha sık kullandığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, öğretmenlerin en sık karşılaştıkları problem davranışların; teneffüste koridoru boşaltmama, dersi dinlememe, derse hazırlıksız gelme, öğretmene arkadaşlarını sürekli şikâyet etme, söz almadan konuşma olduğu; en az karşılaştıkları problem davranışların; öğretmene karşı saygısızca davranma, bağımlılık yapıcı madde kullanma, cinsel konulara aşırı ilgi duyma, derste sınıfta izinsiz ayrılma, hırsızlık yapma olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok tercih ettikleri başa çıkma yöntemlerininse; birebir konuşma, ailesi ile görüşme, rehberlik servisine gönderme, sınıf kurallarını hatırlatma, öğrenciyi sözlü olarak uyarma olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerce en az tercih edilen başa çıkma yöntemlerinin; fiziksel müdahalede bulunma, tahtada ayakta bekletme, öğrenciyi sınıftan atma, söz hakkı vermeme, yapılan olumsuz davranışın olumsuzunu defalarca yazdırma olduğu ortaya konulmuştur.

2.2.2.2. ÖGÖ'lerde Problem Davranışlar ve Müdahaleye İlişkin Çalışmalar

Acar (2000) çalışmasında, Eskişehir İlinde bulunan ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenleri ile özel eğitim alanında hizmet-içi eğitim almış öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışları ve bu problem davranışlarla öğretmenlerin baş etme çalışmalarıyla ilgili görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuçlarda, öğretmenlerin problem davranışı genel olarak; normal olmayan, öğrencinin kendisine ve çevresine zarar veren, öğretimi aksatan davranışlar olarak tanımladığına yer verilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında en sık, parmak kaldırmadan konuşma, arkadaşlarını rahatsız etme, sınıfta gezinme, verilen etkinliği tamamlamama gibi problem davranışlarla karşılaştıkları ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin bu problem davranışların çözümüne ilişkin ise; pekiştireç ve ödülleri, sözel olarak uyarma, görmezden gelme ve ceza yöntemlerini kullandıklarını belirttikleri; ayrıca, problem davranış gösteren öğrencinin sınıf arkadaşlarının yanında azarlanması ve o öğrenciye karşı diğer sınıf arkadaşlarının olumsuz tavır almalarının sağlanması gibi yöntemleri de kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin diğer

meslektaşlarına, sınıflarında karşılaştıkları problem davranışların çözümüne yönelik pek çok öneride buldukları belirtilmiştir. Bu öneriler; öğretmenlerin öğrenci için en uygun davranış değiştirme yöntemini seçerek, tutarlı ve sistemli bir şekilde uygulamaları ve ceza uygulamasına yer vermekten de kaçınmaları gerektiği, dersleri öğrencilerin seviyelerine uygun işleyerek diğer okul personeli ile de fikir alışverişinde bulunmaları şeklindedir.

Erbaş (2001), okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltıp iletişim davranışlarını artırmada, işlevsel iletişim öğretiminin sönmeyle birlikte ve sönme olmaksızın uygulanmasının etkililiklerinin karşılaştırılmasına yönelik çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada 3 ile 4 yaşlarında gelişimsel yetersizliği olan üç öğrenci ile çalışmıştır. Deneklerden ikisinin problem davranışı en çok nesne etme elde durumunda ortaya çıktığı için, problem davranışları sürdüren değişkenin nesne elde etme olduğu belirlenmiştir. Üçüncü deneğin ise, problem davranışı en çok kaçma durumunda meydana geldiği için, problem davranışı sürdüren değişkenin zor beceriden kaçma olduğu belirlenmiştir. Birinci ve ikinci deneğin problem davranışlarını azaltıp, iletişim davranışlarını artırmada işlevsel iletişim öğretiminin sönmeyle birlikte uygulanmasının sönme olmaksızın uygulanmasına göre daha etkili olduğu görülmüştür. Ancak, üçüncü deneğin problem davranışlarını azaltmada işlevsel iletişim öğretiminin sönmeyle birlikte ve sönme olmaksızın uygulanmasının etkililiklerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Yaşarsoy (2006), yapmış olduğu çalışmada, özel alt sınıfta öğrenim gören eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik geliştirilen duygusal zeka gelişim programının, bu öğrencilerin problem davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaç edinmiştir. Araştırma bulguları, özel eğitim sınıfı öğrencilerine yönelik hazırlanan duygusal zekâ gelişim programının öğrencilerin problem davranışlarını azalttığını ortaya koymuştur. Sonuçlara göre, uygulanan eğitim programının öğrencilere duygusal zekâ becerilerinin kazandırılmasında, dolayısıyla da problem davranışların azaltılmasında etkili bir program olduğu ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda, özel eğitim uygulamalarında duygusal zekâdan faydalanılmasının

gerekliliği ve buna benzer çeşitli programlar geliştirilerek uygulanmasının önemi belirtilmiştir.

Timuçin (2008) alışmasında, birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan doğrudan davranışsal danışmanlığın; öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını artırmaya etkisini araştırmıştır. Ayrıca ğrencilerin problem davranışlarını azaltma ve öğretmenlerin artırılan ödüllendirme davranışlarıyla öğrencilerin azaltılan davranışlarının sürmesi, genellenmesi ve kullanılışlığına olan etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları, danışmanlığın her üç öğretmenin de betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını artırmalarında etkili olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, ğretmenlerin artan betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını, sağaltımdan 14, 16 ve 18 gün sonra azalarak sürdürmelerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada danışmanlığın her üç öğrencinin de ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının azalmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin azalan ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını, sağaltımdan 14, 16 ve 18 gün sonra da sürdürmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf ğretmenlerine Türkçe dersinde yapılan danışmanlığın öğrencilerin azalan ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının matematik dersine genellenmesinde etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Güner (2010), kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile nleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın, öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, geliştirdiği Sınıf Yönetimi Bilgi Testi ile kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışmakta olan 379 sınıf öğretmeninden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi bilgi düzeyinin sınırlı olduğu ve birbirine benzer olduğunu belirtilmiştir. Ayrıca yaş, deneyim ve mezun oldukları bölüm gibi öğretmenlerin demografik özelliklerinin ğretmen bilgi düzeyleri üzerinde anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir. Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın, öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri, onaylama/onaylamama davranışları ve

sınıf yönetim stratejileri üzerindeki etkisini saptamak amacıyla da, deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Bu aşamanın analiz sonuçlarına göre ise de Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın, Sınıf Yönetimi Bilgi Testi'nden alınan puanlar üzerinde anlamlı artışa yol açtığı ancak öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinde anlamlı değişikliğe yol açmadığı ortaya konulmuştur.

Aykır (2010) çalışmasında, okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılmasını amaçlamış, bu bağlamda 4-6 yaş arasındaki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; zihinsel yetersizliği olan çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara göre; sosyal beceri düzeylerinin düşük, problem davranışlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Farklı yaşlardaki zihinsel yetersizliği olan çocuklar ile farklı yaşlardaki zihinsel yetersizliği olmayan çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının yaşlarına ve cinsiyetlerine göre de istatistiksel açıdan anlamlılık yaratacak düzeyde farklılaştığı ortaya konulmuştur.

Güner-Yıldız, Sazak-Pınar (2012) çalışmasında, kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilere yöneltilen öğretmen davranışlarını incelemiştir. Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan 45 sınıf öğretmeni ile yapılan çalışmada veriler, Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar (2007)'in geliştirdiği Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu'nun ÖGÖ'ler ile ilgili olan 15 maddesinin kullanılmasıyla toplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre; öğretmenlere ait yaş, cinsiyet, deneyim ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre gözlem formundan alınan puanların değişmediği; fakat okula devam eden öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyinin alınan puanlarda anlamlı fark yarattığı belirlenmiştir.

Yoşumaz (2013), 60-72 ay arası zihinsel yetersizliği olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların gelişim özelliklerini ve problem davranışlarını belirlemeye yönelik çalışma yürütmüştür. Araştırmada zihinsel yetersizliği olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla aynı ortamda eğitim alması ve problem davranışları üzerine inceleme yapılmıştır. Sonuçlar, kız ve erkek çocukların problem davranış düzeylerinin

benzer olduğunu, normal gelişim gösteren çocukların problem davranış puanlarının kaynaştırma öğrencilerinden daha yüksek olduğunu, normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma öğrencilerine göre daha fazla problem davranış sergilediğini ortaya koymuştur.

Güner-Yıldız, Sazak-Pınar, Melekoğlu (2014) çalışmalarında, Türkiye’de yayınlanan 19 sınıf yönetimi kitabını, yetersizliği olan öğrencileri ele alış biçimleri açısından incelemişlerdir. Araştırmada, 19 sınıf yönetimi kitabından sadece 5’inde yetersizliği olan öğrencilerle ilgili ayrı bir bölüm olduğu belirtilmiştir. Bu kitaplardan 6’sında yetersizliği olan öğrencilerden hiç bahsedilmediği, 4 kitapta ise yetersizliği olan öğrencilerin ‘problem davranışların nedenleri’ başlığı altında ele alındığı belirlenmiştir.

Alatlı (2014) çalışmasında, genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ve sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Güner (2010) tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi Bilgi Testi" ve Emmer ve Hickman (1991) tarafından geliştirilen ve "Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yetkinlik algılarının özel eğitim öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin sınıf yönetimi alt boyutunda ise, özel eğitim öğretmenlerinin kendilerini daha yetkin hissettikleri belirtilmiştir. Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin bilgileri karşılaştırıldığında ise, özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerinden sınıf yönetimine ilişkin daha çok bilgiye sahip oldukları ortaya konulmuştur. Genel eğitim öğretmenlerinin cinsiyet, yaş ve deneyim değişkenlerinin sınıf yönetimi öz yetkinlikleri ve sınıf yönetimi bilgileri üzerinde etkili olmadığı belirtilmiştir. Genel eğitim öğretmenlerine ait demografik değişkenlerin etkisi incelendiğinde ise; deneyim değişkeninin Sınıf Yönetimi Bilgi Testi’nin öğretim süreci alt boyutunda etkili olduğu ve beş yıldan az deneyime sahip öğretmenlerin diğer deneyim gruplarından daha çok bilgiye sahip oldukları belirtilmiştir. Genel eğitim öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeği’nin öğretim yetkinliği puanlarının yaş değişkenine göre farklılaştığı belirtilmiştir. 36-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin puanlarının diğerlerinden anlamlı derecede yüksek olduğu ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ve sınıf

yönetimine ilişkin öz yetkinlikleri arasında ters yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ve sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlikleri arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı çalışmada ortaya konulmuştur.

Ceylan (2015) çalışmasında, kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik, sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejilerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Sonuçlara göre, görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en çok karşılaştıkları problem davranışlar sırasıyla; arkadaşlarına vurma, sınıf içerisinde gezinme, öğrencinin akademik yetersizliği, dersle ilgilenmemesi/dersin etkinliğini yapmak istememesi, ders akışını bozacak ölçüde konuşması, ders saati içerisinde ağlaması, öğrencide dikkat eksikliği olması, konuşma gücüğü olması, bireysel ihtiyaçlarını tek başına karşılayamaması, ders esnasında aniden bağırması, teneffüslerde saklanması, arkadaşlarıyla paylaşımlarının az olması, empatik davranışlar sergileyememesi şeklindedir. Problem davranışların kaynağı olarak öğretmenler; öncelikle aile ve yakın çevreyi göstermektedir. Daha sonra öğrencinin tanısı ve bireysel özellikleri şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerinin problem davranışların önlenmesine ve/veya davranışlara müdahaleye yönelik, farklı pekiştirme tür ve tarifelerinden yararlandıkları fakat sistematik bir şekilde uyguladıkları, bilimsel dayanaklara dayalı herhangi bir stratejiden yararlanmadıkları sonuçlarda yer almıştır. Olumlu davranışların kazandırılması ve kalıcılığının sağlanması noktasında ise yapılan çalışmaların, farklı pekiştireç türlerini kullanma, aile ile işbirliği içerisinde olma ve öğrenci ile birebir konuşma olduğu tespit edilmiştir.

Olçay, Vuran (2015) çalışmalarında, kaynaştırma eğitiminden yoğun olarak yararlanan tanı grupları arasında yer alan zihin yetersizliği ve öğrenme gücüğü tanısı bulunan öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin, karşılaştıkları sorunların belirlenmesini amaç edinmişlerdir. Çalışmada amaçlı örnekleme kullanılmış, kendini iyi ifade edebilen ve kaynaştırma eğitimine devam eden 14 ilkokul, ortaokul ve lise öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırma sınıfında eğitim alan zihin yetersizliği ve öğrenme gücüğü tanısı bulunan öğrenciler için içerik, süreç ve ürün boyutlarını içerecek şekilde öğretimde farklılaştırmalara ve uyarlamalara yeterince

yer verilmediği, sınıflarda öğrencilerin uygun davranışlarından daha çok uygun olmayan davranışlarına odaklanıldığını, uygun olmayan davranışların azaltılmasında pekiştirmeye dayalı uygulamalardan ziyade cezaya dayalı uygulamalara yer verildiği, kaynaştırma uygulamalarında normal gelişen akranların desteğinin alınmadığı ve öğrencilerin sosyal etkinliklere katılmaları için çoğu zaman teşvik edilmediği belirlenmiştir.

Akalın (2015) çalışmasında, ilkokul düzeyindeki kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini ve gereksinimlerini incelemiştir. Araştırmanın verilerini, altı sınıf öğretmeni ile derinlemesine görüşmeler yaptığı, yarı-yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu ile toplamıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve beceri sınırlılıkları olduğunu ve kaynaştırma sınıflarında sınıf yönetimi konusunda güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur. Araştırmada etkili sınıf ve davranış yönetiminin, bütün öğretmenler için özellikle de sınıfında ÖGÖ olan öğretmenler için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Alanda ise sınıf ve davranış yönetiminin öğretmen eğitiminde genellikle göz ardı edilmekte olduğunu ve öğretmenler hem lisans hem de hizmet-içi eğitim programlarında bu konuda çok az eğitim almakta olduğuna çalışmasında yer vermiştir.

Çitil (2016) çalışmasında, ayrı eğitim ortamında öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin problem davranışlarını azaltmak için olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi becerilerini sınıf öğretmenlerine kazandırmak için verilen eğitimin ve yapılan davranışsal danışmanlığın öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlere olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi programını uygulamada gerekli olan bilgi ve deneyimi kazandırmak için hazırlanan öğretim programının, öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini arttırmakta kısmen etkili olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmenlere olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi programını uygulamada gerekli olan bilgi ve deneyimi kazandırmak için sunulan davranışsal danışmanlık ise etkili bulunmuştur. Davranışsal danışmanlık aşamasının, öğretmenlerin becerilerini öğretim programından daha fazla arttırdığı belirlenmiştir. Bulgulara göre olumlu

davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi uygulamaları ile artan öğretmen becerilerinin, öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışları üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Güner-Yıldız, Kurtova (2017), sınıf sorunlarına eylem araştırmasıyla çözüm arayışı için yaptıkları çalışmada, bireysel gereksinimlerinin farklılığı nedeniyle uyum güçlükleri yaşayan öğrencilerin problem kaynağı olarak görüldükleri bir sınıftaki davranış ve öğrenme sorunlarına çözüm üretmeyi amaçlamışlardır. Sonuçlar, sınıf öğretmenin aldığı danışmanlık ve destek sonucunda problem davranışları önleme, öğrencilerin uygun davranışlarını arttırmada ödül kullanımı, öğrencilerin davranışlarına karşı tutarlı tepkiler verme ve bireysel farklılıklara uygun öğretimsel düzenlemeler yapma konularında gelişim gösterdiği yönünde olmuş, öğretmenin sınıf düzenini olumlu yönde etkileyen davranış değişikliği gösterdiğini ortaya koymuştur.

Aslan (2017) çalışmasında, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan ilkökul öğretmenlerinin kullandıkları bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejilerini incelemiştir. Araştırmada özel gereksinimli öğrencisi bulunan ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetimlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin hem ÖGÖ hem de okuldaki diğer öğrenciler için en fazla kullandıkları stratejilerin; aktif katılımı sağlama, pekiştirme ve öğrenme fırsatı verme stratejileri olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin geçişleri düzenleme ipucu sunma ve ön düzeltme verme stratejilerini ise en az kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları stratejilerin sıklıklarında ise anlamlı bir farklılık olmadığı, hem ÖGÖ hem de okuldaki diğer öğrenciler ile kurdukları olumlu etkileşim davranışlarının sıklığının, olumsuz etkileşim davranışlarının sıklığından daha fazla olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından biri; öğretmenlerin yeterlilik algısıdır. Öğretmenlerin kendi sınıf yönetimlerini çok iyi olarak değerlendirdikleri, iki öğretmen hariç tümünün öz değerlendirme ölçeğinden tam puan aldıkları belirlenmiştir. Bütün bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde ise, öğretmenlerin kendi sınıf yönetimlerini gerçekçi bir şekilde değerlendirmedikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında kullandıklarını ifade ettikleri bazı sınıf yönetimi stratejilerini çok az kullandıkları ya da hiç kullanmadıkları çalışmada belirlenmiştir.

Karakaya (2017) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile sınıflarında eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ve problem davranışları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık göstermediği belirtilmiş ancak öğretmenin yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve kadro durumu değişkenleri ile anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin davranış ölçeğinden aldıkları puan değerlendirildiğinde; orta düzeyde sosyal becerilere, yüksek düzeyde problem davranışlara sahip oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranış ölçeğinden aldıkları puanların yaş değişkenine göre farklılaşmadığı belirtilmiştir ancak cinsiyet değişkeni ile anlamlı derecede farklılaştığı belirlenmiştir. Sosyal beceriler ve problem davranış ölçeklerinden alınan puanların öğretmenin demografik özellikleriyle anlamlı bir ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın kaynaştırma öğrencilerinin içe yönelim problem davranışlarının öğretmenlerin kadro durumu değişkeninden anlamlı derecede etkilendiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ve problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Alpdoğan (2018) çalışmasında otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bir öğrencinin problem davranışlarının azaltılmasında ve dersle ilgilenme davranışlarının artırılmasında işlevsel iletişim öğretimin etkililiğini araştırmıştır. İki açıdan inceleme yapılmıştır. İlki, katılımcının problem davranışlarının (eşyaları fırlatma, vurma ve ısırma) işlevleri "İşlevsel Değerlendirme Tarama Aracı" (Tekin-İftar 2012) ve Öncül-Davranış-Sonuç Kaydı ile belirlenmiş, ikinci aşamada problem davranışlarla benzer işlevlere sahip iletişim becerileri (mola istemek için iletişim kartı kullanma ve düzeyine uygun etkinliklerle ilgilenme) katılımcıya öğretilmiştir. Araştırma sonuçları, OSB olan çocuğun problem davranışlarının nesne elde etmek ve zor bir görevden kaçmak için problem davranışlar sergilediğini, bu problem davranışlar ile aynı işleve sahip iletişim becerilerin, işlevsel iletişim öğretimi ile öğretildiğinde problem davranışların azaldığını ortaya koymuştur. Ayrıca katılımcının dersle ilgilenme davranışlarının süresinde artış olduğu belirlenmiştir.

Işıkgöz, Yiğitsoy ve Çiçekçe (2018) çalışmalarında, sınıfında kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencisi bulunan, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla veri toplama aracı olarak Güner (2010) tarafından geliştirilen, geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş çoktan seçmeli Sınıf Yönetimi Bilgi Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, sınıfında kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin birbirine benzer ve sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin çeşitli demografik özelliklerinden yaş, kaynaştırma deneyimi ve mezun oldukları bölüm değişkenlerinin, öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgileri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin ise sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile ilişkisiz olduğu çalışmada ortaya konulmuştur.

Çalışma kapsamında, konu ile ilgili Türkiye’de yapılan toplamda 35 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalar, problem davranışlar ve problem davranışlara müdahaleye ilişkin yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların tartışma ve değerlendirmesinde konuyu daha kapsamlı ele alabilmek için, yapılan tüm bu araştırmalara ilgili kısımda yer verilmiştir. Ulaşılan bu araştırmalarla mevcut araştırmanın sonuçlarını karşılaştırmanın, tartışmadaki sınırlılığı önleyebileceği ve yorumlamaya katkı sunabileceği düşünülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmaların; genel eğitim sınıflarındaki normal gelişim gösteren öğrenciler ve ÖGÖ’lerde gözlenen problem davranışlar üzerine, genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin eğitim ortamlarında gözlediği davranışlar; bu davranışların neler olduğu, nedenleri, problem davranışlara yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri, öğretmenlerin sınıfta davranış yönetimindeki özyeterlilik algısı, problem davranışlara yönelik öğretmen tutumu, algı ve yaklaşımları; problem davranışların sağaltım sürecinde öğretmen tepki ve müdahalelerinin neler olduğu, sınıfta davranış yönetimi, kullanılan yöntem, teknik, stratejilerin neler olduğu ve etkililik üzerine yapılan çalışmalar; öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme konusunda desteklenmesi amacıyla geliştirilen çeşitli destek programlarının etkililikleri ve davranış yönetimi konusunda öğretmen yeterliliklerini arttırmayı hedefleyen çalışmalar olduğu görülmektedir.

Türkiye’de ÖGÖ’lerin davranış sağaltımlarına yönelik araştırma sayısının oldukça az olduğu görölmektedir. Yapılan araştırmalar en temelde; ÖGÖ’lerde görölen problem davranışların neler olduğu, öğretmenlerin ÖGÖ’lerin davranışlarına yönelik görüşleri, ÖGÖ’lerin davranışlarına müdahale stratejilerinin neler olduğu ile ilgilidir. ÖGÖ’lerde davranış sağaltımının genel incelendiği bu araştırmalara alanyazında rastlanmasına rağmen, bu araştırmaların yeterli olmadığı söylenebilmektedir. Araştırmaların; öğretmen ve öğrenci görüşlerini ölçen anketlere dayanarak bilgi toplamaları, anketlerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmamış olması bize metodolojik olarak sınırlı ve yetersiz olduğunu düşündürmektedir. Buna rağmen, bu konuda yapılan her araştırmanın, ölkemizde ÖGÖ’lerin problem davranışlarının sağaltımına yönelik bilgi vermesi yönüyle önem taşıdığı düşünülmektedir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanma süreci ve analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırma, mevcut bilgileri toplamak ve bilgi kaynaklarına müdahale etmeksizin var olan durumu saptayıp, bilgileri ortaya koymak anlamına gelmektedir (Karasar, 1995). Betimsel araştırmalarda, belirlenen problem duruma bakılır. Anketlerden, gözlemlerden, görüşmelerden, soruşturmalardan, çoktan seçmeli testler ve açık uçlu sorulardan yararlanır. Hazırlanan araçlar ölçme aracı olarak kullanılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Çalışmada betimsel araştırma modelinin kullanılmasında test ve açık uçlu soru tekniğinden faydalanılmıştır.

Nicel araştırmalarda testler, bilişsel alana ilişkin kazanımların ölçülmesi amacıyla oluşturulmakta ve kullanılmaktadırlar (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Testlerin amacı, öğrencilerin çok çeşitli niteliklerini ölçerek öğrenciler arasındaki nitelik farklarını saptamak ve ortaya koymaktır. Testlerin en kapsamlı işlevi ise öğrencilere ve guruplara ilişkin karar vermek için gerekli bilgileri toplama olanağı sağlamasıdır (Özgüven, 2007). Mevcut çalışmada testler, özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerin davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Sık Kullanılan Davranış Müdahale Teknikleri (SIK-DMT) Bilgi Testi, araştırmacı tarafından

geliştirilmiştir ve ÖGÖ'lerin uygun davranışları arttırma, problem davranışlarını azaltma-ortadan kaldırmada sık kullanılan davranış müdahale tekniklerini içermektedir.

3.2. Çalışma Grubu/Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin 10 ilinde bulunan özel eğitim alanındaki 295 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, öğretmenlerin özel eğitim alanında özel eğitim öğretmeni olarak görev yapıyor olması ölçüt alınmıştır. Bilgi testini yanıtlamayı kabul eden ve ulaşılabilen tüm öğretmenlere testin uygulanması sağlanmaya çalışılmış ancak testlere cevap veren 10 il olmuştur. Bu iller; Ankara, Bolu, Bartın, Zonguldak, Bilecik, İstanbul, Mersin, Tekirdağ, Çanakkale ve Kahramanmaraş'tır. Araştırmada öğretmenlerin yaş, cinsiyet, çalıştığı yer, çalıştığı yetersizlik grubu, çalışılan öğrenci yaş grubu, mezuniyet durumu, mezun olunan bölüm, özel eğitime ilişkin eğitimi, hizmet süresi ve davranış müdahale tekniklerine ilişkin eğitim alma durumu olmak üzere 10 farklı demografik değişkenine yönelik veri toplanmıştır. Analizlerden anlamlı sonuçlar elde edebilmek için, dağılımları istatistiksel olarak dengesiz olan mezuniyet durumu ve hizmet süresi değişkenleri analizlerden çıkarılmıştır. Çalışılan yetersizlik grubu ve çalışılan öğrenci yaş grubu değişkenlerinde birden fazla işaretleme yapılabildiğinden değişkenlerde yer alan her bir seçenek ayrı bir soru olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlere ilişkin demografik değişkenlerle ilgili bilgiler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur. Demografik değişkenlerin frekans dağılımları Tablo 3.1.'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Demografik değişkenlerin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları

Değişken	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	169	57,3
	Erkek	126	42,7
Yaş	24 yaş ve altı	53	18,0
	25-35 yaş	187	63,4
	36 yaş ve üzeri	55	18,6
Çalışılan Yer	Özel Eğitim Uygulama Okulu	103	34,9
	Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi	52	17,6
	Özel Eğitim Sınıfı	66	22,4
	Diğer	74	25,1
Mezun Olduğunuz Bölüm	Zihinsel Engelliler Öğretmeni	130	44,1
	Sınıf Öğretmeni	91	30,8
	Diğer	74	25,1
Özel Eğitime İlişkin Eğitiminiz	Özel Eğitim Lisansı	183	62,0
	Diğer	112	38,0
Davranış Müdahale Tekniklerine İlişkin Eğitim	Evet	212	71,9
	Hayır	83	28,1
Toplam		295	100,0

Tabloya göre katılımcıların %57,3'ü kadın, %42,7'si erkek; %18'i 24 yaş ve altı, %63,4'ü 25-35 yaş; %18,6'sı 36 yaş ve üzeri; %34,9'u özel eğitim uygulanma okulu, %17,6'sı özel eğitim iş uygulama merkezi, %22,4'ü özel eğitim sınıfı, %25,1'i diğer kurumlarda; %44,1'i zihinsel engelliler öğretmenliği, %30,8'i sınıf öğretmenliği, %25,1' diğer bölümlerden; %62'si özel eğitim lisansı, %38'i diğer programlar; %71,9'u davranış müdahale teknikleri eğitimi almış, %28,1'i bu konuda eğitim almamıştır. Katılımcıların birden fazla alanda işaretleme yapabildiği; çalışılan yetersizlik grubu ve çalışılan öğrenci yaş grubu değişkenleri frekans dağılımları ise Tablo 3.2.'de yer almaktadır.

Tablo 3.2. Birden fazla seçenek işaretlenebilen demografik değişkenlerdeki katılımcı sayısı (n)

Çalıştığımız Yetersizlik Grubu	n	Çalıştığımız Öğrenci Yaş Grubu	n
Zihinsel Yetersizlik	231	0-6 yaş	39
Özel Öğrenme Güçlüğü	52	6-10 yaş	110
Otizm Spektrum Bozukluğu	127	11-14 yaş	147
İşitme Yetersizliği	28	15-18 yaş	82
Görme Yetersizliği	23	18 yaş ve üzeri	33
Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Öğrenciler	60		
Üstün veya Özel Yetenekli Öğrenciler	5		
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	26		
Ortopedik Yetersizlik	42		
Süreğen Hastalığı Olan Öğrenciler	17		
Duyusal Uyum Güçlüğü Olan Öğrenciler	8		
Sosyal Uyum Güçlüğü Olan Öğrenciler	15		
Birden Fazla Alanda Yetersizliği Olan Öğrenciler	28		

Tabloda araştırmada yer alan 295 öğretmenin çalıştığı yetersizlik grubu ve çalıştığı öğrenci yaş grubundaki toplam kişi sayıları yer almaktadır. Öğretmenlerin 231'i zihinsel yetersizlik, 127'si otizm spektrum bozukluğu, 60'ı dil ve konuşma gl olan öğrenciler ile çalışmaktadır. Öğretmenlerin 147'si 11-14 yaş, 110'u 6-10 yaş ve 82'si 15-18 yaş gruplarıyla çalışmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu ve SIK-DMT Bilgi Testi Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Çalışmaya katılan özel eğitim alanındaki öğretmenlerinin, demografik bilgilerini belirlemek için geliştirilmiştir (Ek 1.). Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda, özel eğitim alanındaki öğretmenlerin; yaş, cinsiyet, çalıştığı yer, çalıştığı yetersizlik grubu, çalıştığı özel gereksinimli öğrenci yaş grubu, mezuniyet durumu, mezun olduğu bölüm, özel eğitime ilişkin eğitimi, hizmet süresi, davranış müdahale tekniklerine yönelik eğitim alma durumuna yönelik bilgilerini belirleyici sorulara ver verilmiştir.

3.3.2. SIK-DMT Bilgi Testi Formu

Test araştırmacı tarafından, Türkiye'nin çeşitli illerinde özel eğitim öğretmeni olarak çalışan öğretmenlere uygulanmak üzere; ÖGÖ'lerin davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik öğretmen bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Ek 2.). SIK-DMT Bilgi Testi 22 çoktan seçmeli 11 açık uçlu soru olmak üzere toplam 33 sorudan oluşmaktadır.

SIK-DMT Bilgi Testi'ndeki sorular, Türkiye'nin 10 ilinde, özel eğitim alanında özel eğitim öğretmeni olarak çalışan 350 öğretmene ulaştırılmış, 295'i tarafından uygun şekilde yanıtlanmıştır. Buna ilişkin, özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerde uygun davranış artırma ve problem davranışları azaltma-ortadan kaldırmada sık kullanılan tekniklere ilişkin bilgi düzeyleri belirlenmiş ve demografik değişkenlere göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Mevcut çalışmada kullanılan SIK-DMT Bilgi Testi'nde, çoktan seçmeli sorular ve açık uçlu sorular yer almıştır. Çoktan seçmeli sorular, birden fazla yanıt seçeneğiyle yapılandırılmış sorulardır ve bu sorularla oluşturulan testler başarıyı ölçmede kullanılabilirler (Baykul, 2000; akt. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). SIK-DMT Bilgi Testi için yazılan çoktan seçmeli sorular kısa öykülerle oluşturulmuştur. Kısa öyküler testlerinde, problem durumlar kısaca tanımlanmakta ve testi yanıtlayanlara durumu net olarak canlandırma fırsatı sunulmaktadır (Jeffries ve Maeder, 2004; akt. Sazak-Pınar, 2009). Alanyazındaki araştırmalar, bu öykülerin anket ve görüşmelere göre daha güvenilir ve tarafsız olarak bilgi ölçtüğünü vurgulamaktadır (Alexander ve Becker, 1978; akt. Sazak-Pınar, 2009). SIK-DMT Bilgi Testi için yazılan sorularda öykülerin kısa, açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Testte 22 çoktan seçmeli soru yer almıştır.

Açık uçlu sorular, katılımcıların serbestçe cevap vermeleri istendiğinde tercih edilen yapılandırılmamış sorulardır ve katılımcılardan planlanmayan yanıtlar alma yönünden avantajlıdır. Verilen yanıtların çeşitlenmesi durumu, ölçülen alana yönelik daha geniş ve ayrıntılı bilgi edinme noktasında katkı sunmaktadır. Boşluk doldurma soruları, açık uçlu soruların cevaplama biçimlerinden biridir. Yanıtın bir veya birkaç sözcükle verilebileceği durumlarda, sorular katılımcıya cevap için uygun boşluk bırakılarak yöneltilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016).

Bu çalışmada, özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerin davranış sağaltımında sık kullandıkları tekniklere yönelik bilgi düzeylerini belirlemek üzere hazırlanmış açık uçlu sorularda, yanıtlama biçimi olarak boşluk doldurma tercih edilmiştir. Her tekniğe yönelik 1 tane olmak üzere, kavrama düzeyinde toplam 11 açık uçlu soru, Kısa Cevaplı Soru Formu adıyla SIK-DMT Bilgi Testi'nin bir bölümü

şeklindedir. Kısa cevaplı bu 11 sorunun kapsam geçerliliği için, ölçme değerlendirme ve özel eğitim alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Açık uçlu sorular için alan uzmanlarından, soru maddelerini kapsam geçerliliği açısından değerlendirmesi istenmekte ve önerileri doğrultusunda maddeler yeniden düzenlenebilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri 2016). Uzman görüşüne göre yeniden düzenlenen ve şeklini alan sorular, SIK-DMT Bilgi Testi'ne eklenmiş, eşzamanlı yanıtlanmak üzere özel eğitim alanındaki öğretmenlere dağıtılmıştır. Katılımcılardan, uygun olduğunu düşündükleri tekniğin ismini, yanıt için ayrılan boşluğa yazarak soruları cevaplamaları istenmiştir.

SIK-DMT Bilgi Testi 3 aşamada oluşturulmuştur. Bu aşamalar; test planının hazırlanması ve maddelerin yazılması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve teste son şeklinin verilmesidir.

3.3.2.1. Test planının hazırlanması ve maddelerin yazılması

Bu aşamada; alanyazın taraması, gözlemler ve görüşmeler yapılmıştır. Testin geliştirilmesine tarama ile başlanmıştır. Yapılan alan yazın taramasıyla, özel eğitim alanındaki öğretmenlerin, sık kullanılan davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgilerini ölçen testler ile bu testlerin hangi bilgi ve becerileri değerlendirdikleri araştırılmıştır.

Alan yazında yer alan bilgi testlerinin incelenmesiyle, mevcut testlerin genellikle anne babaların çocuklarda problem davranışları değiştirmeye ilişkin bilgilerini ölçmeyi hedeflediği görülmüştür. Alan yazında Heifetz ve diğerleri (1981), geliştirdikleri testte (The Behavioral Vignettes Test), tüm sorularda davranış problemlerine, problem durumlar şeklinde yer vermişlerdir. Test 20 maddeden oluşmaktadır ve çoktan seçmelidir. Testin geliştirilme amacı, ailelerin davranış yönetimine yönelik bilgilerini değerlendirmektir. Ailelerden, davranış değiştirme yöntemlerinden en çok hangisinin etkili olduğunu, seçenekten uygun olduğunu düşündükleri bir tanesini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Sonuçlara bakıldığında, geliştirilen testin, davranış yönetimine

ilişkin bilgilendirme programının aileler üzerindeki etkisini değerlendirmede etkili olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Baker (1989), davranış problemi olan çocuğa sahip ailelerin çocuklarının davranışlarına müdahalede kullandığı yöntemlere yönelik, mevcut bilgilerini değerlendirmek amacıyla test geliştirmiştir. Sözel Davranışsal Kısa Öyküler Testi (Verbal Behavioral Vignettes Test) 15 maddeden oluşmaktadır ve çoktan seçmelidir. Her iki testin de toplam puanı, doğru olarak yanıtlanan soru sayısından oluşmuştur (Akt. Sazak-Pınar, 2009).

Alan yazında, konuyla bağlantılı olarak hazırlanan sınıf yönetimi bilgi testine de ulaşılmıştır. Güner (2010), kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisini incelediği çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerini ölçen bir test "Sınıf Yönetimi Bilgi Testi" geliştirmiştir. Bu test 35 sorudan oluşmaktadır. Testte, sınıf yönetimi bilgilerine 10 konu başlığı altında yer verilmiştir. Bu başlıklar; fiziksel düzenlemeler, ders araç-gereçlerinin kullanımı, genel sınıf kuralları ile işleyiş kuralları, ödüllendirme ilkeleri, problem davranışlarla baş etme, öğrenci sorumluluğunu artırma, iyi bir başlangıç yapmak, öğrencileri tanıma, öğrencilerle iyi ilişkiler geliştirme ve eğitimin kalitesini artırma olarak sınıflandırılmıştır. Testin değerlendirmesi ise doğru yanıtlara 1 puan, yanlış yanıtlara ise 0 puan verilerek yapılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi bilgi düzeyinin sınırlı olduğunu ve birbirine benzediğini göstermiştir. Yanı sıra çalışmada, öğretmenlerin çeşitli demografik özelliklerinin, bilgi düzeyleri üzerinde anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir.

SIK-DMT Bilgi Testi'nin hazırlanmasında alanyazında var olan testlerden yararlanıldığı gibi, konu ile ilgili kuramsal açıklama ve bilgilerden de faydalanılmıştır. Bunun için davranış müdahale tekniklerine yer veren ilgili kitap bölümleri taranmış, tekniklere ilişkin kitaplardaki sınıflamalar dikkate alınarak, tüm müdahale teknikleri incelenmiştir. Davranış müdahale teknikleri kapsam olarak oldukça geniş olduğundan, kapsamın daraltılması ve testte sık kullanılan müdahale tekniklerine yer verilmesine karar verilmiştir. Testte yer alacak teknikleri belirlemek için, alanyazın yeniden gözden geçirilmiştir. Acar (2000) çalışmasında, zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan özel

eğitim retmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve önerilerini incelediği çalışmasında, retmenlerin bu problem davranışların zmne ilişkin; pekiştireç kullanımı, sözel olarak uyarma, görmezden gelme ve ceza yöntemlerini kullandıklarını belirtmiştir.

Sık kullanılan tekniklerin belirlenmesi sürecinde; özel eğitim alanındaki retmenlerin görüşlerine de başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından Bolu ilinde bir özel eğitim uygulama okulunda, 10 özel eğitim retmeniyle ğrenci davranışları ve sağaltımı hakkında görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeye katılan retmenlere, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu dağıtılmış ve öğrencilerin genel davranış özellikleri sorulmuştur (Ek 3). Katılımcı 10 retmen ğrenci davranışlarına yönelik bilgi vermiştir. retmenler, sınıflarında gözlemedikleri ve sık karşılaştıkları problem davranışları; yere yatma, sallanma, zıplama, el çırpma, derse katılmak istememe, vurma, tükürme, sa çekme, yere yatma, ısırma, ağlama olarak belirtmiştir. Problem davranışların sergilendiği durumları ise; etkinlik-ders sırasında, ğrenci istemediği bir durumla karşılaştığında, sıkıldığında, serbest bırakıldığında, zorlandığı etkinlikler sırasında, istekleri yapılmadığında, ilgi ve dikkat elde etmek istediğinde olarak belirtmişlerdir. Katılımcı retmenlere ayrıca, öğrencileri problem davranış sergiledikten sonraki tepkileri sorulmuştur. Buna yönelik üretmenler; anında müdahale ettiklerini, sözel uyarma, davranışın olumlu halini açıklama, görmezden gelme, doğru davranışı pekiştirme, ortamdan uzaklaştırma ve sakinleşmesini bekleme yoluyla müdahalede bulduklarını belirtmişlerdir. Problem davranışların azaltılmasında genel olarak hangi tekniklere başvurdukları sorulduğunda üretmenler; mola, diğer davranışlarını pekiştirme, ceza tekniklerini kullandıklarını; uygun davranışları arttırmak için ise, pekiştirme ve sembol pekiştirme kullandıklarını belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan retmenlerden izin alınarak, sınıflarında bir ders saati (40 dk.) gözlem yapılmıştır. Gözlemler, hazırlanan gözlem formuna araştırmacı tarafından not alınmıştır (Ek 4). Bu gözlem süresi boyunca, öğrencilerde gözlenen problem davranışlar; yere yatma, sa çekme, ne-arkaya sallanma, ders esnasında ayağa kalkma davranışlarıdır. retmenlerin davranış müdahalelerine ilişkin yaptığı uygulamalar ve kullandıkları teknikler de not alınmıştır. retmenlerin yere yatma problem davranışına

yönelik, öğrenciyi sırasına oturttarak uygun davranışı pekiştirme; saç çekme davranışına yönelik sözel olarak uyarma; öne-arkaya ritmik sallanma davranışı için öğrenciyi ilgilendiği bir nesneyi verme; ders esnasında ayağa kalkma davranışı için ise öğrenciyi mola köşesine gönderme yolunu izledikleri gözlenmiştir. Testte yer alan tekniklerin seçimi ve sorular için kısa öykülerin yazımı sürecinde edinilen bu verilerden de faydalanılmıştır.

Yapılan alanyazın incelemesi, öğretmen görüşmeleri ve öğretmen-öğrenci gözlemleri sonrasında, SIK-DMT Bilgi Testi'nde yer alan davranış müdahale teknikleri, iki ana başlık altında; uygun davranışları arttırma ve problem davranışları azaltma-ortadan kaldırma olarak belirlenmiştir. Uygun davranışları arttırma başlığı altında; olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, sembol pekiştirme ve izlerlik sözleşmesi tekniklerine yer verilirken; problem davranışları azaltma-ortadan kaldırma başlığı altında sonuçlara dayalı teknikler yer almıştır. SIK-DMT Bilgi Testi'nde yer alan davranış müdahale teknikleri Tablo 3.3.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.3. SIK-DMT Bilgi Testi'nde yer alan davranış müdahale teknikleri

Uygun davranışları arttırma	Problem davranışları azaltma-ortadan kaldırma
Olumsuz Pekiştirme	Ayrımlı Pekiştirme
Olumlu Pekiştirme	Koşula Dayalı Olmayan Pekiştirme
Sembol Pekiştirme	Sönme
İzlerlik Sözleşmesi	Tepkinin Bedeli
	Mola
	Aşırı Düzeltme
	İtici Uyarın Sunma

SIK-DMT Bilgi Testi için ilk aşamada bu tekniklere yönelik, kavrama ve uygulama düzeyinde 72 çoktan seçmeli soru hazırlanmış ve görüşlerini belirtmeleri için alan uzmanlarına gönderilmiştir. Testin uzmanlara gönderilen bu ilk halinde, uygun davranışları arttırmaya yönelik 30, problem davranışları azaltma-ortadan kaldırmaya yönelik 42 soru yer almıştır. Bu 72 çoktan seçmeli sorunun 27'si kavrama düzeyinde, 45'i uygulama düzeyinde hazırlanmıştır. Sorular kısa öyküler şeklinde hazırlanmış, 4 seçenekli ve çoktan seçmeli olarak testin ilk halinde yer almıştır.

3.3.2.2. SIK-DMT Bilgi Testi'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

SIK-DMT Bilgi Testi'nin kapsam geçerliği çalışması:

Hazırlanan 72 soruluk test için, testin kapsam geçerliğine sahip olup olmadığını belirlemek üzere 8 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliği, ölçeğin ölçmesi hedeflenen özelliği ölçüyor olup olmadığıyla ilgilidir ve uzmanların görüşüne dayalı olarak açıklanmaktadır (Hovardaoğlu, 2000). Uzmanlardan biri ölçme değerlendirme alanında 7'si özel eğitim ve davranış müdahale teknikleri konusunda çalışmaları olan kişilerdir.

Uzmanlardan her bir maddeyi anlaşılabilirlik, ölçme hedefine uygunluk ve dil açısından değerlendirmeleri istenmiş, varsa ek olarak diğer önerilerini de belirtmeleri istenmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonrasında 72 soruluk SIK-DMT Bilgi Testi'nden, aynı bilgiyi ölçen benzer sorular çıkarılmıştır. Kalan 22 çoktan seçmeli soru üzerinde çalışmalara başlanmıştır. Uzman önerileri doğrultusunda, çoktan seçmeli sorular için seçenek sayısı 4'ten 5'e çıkarılmıştır. Testin öğretmenlere örnek olacağı dikkate alınarak, kısa öykülerdeki pekiştireçler yeniden düzenlenmiş ve kısa öykülerin sınıf ortamından kesitler sunmasına dikkat edilmiştir. Görünüş geçerliğine yönelik test yeniden düzenlenmiştir. Testte soruların sorulma sırası, şıkların dağılımı ve soruların yerleri için gerekli düzenlemeler uzman görüşleri doğrultusunda yapılmıştır. Teste kısa cevaplı sorular eklenmesi konusunda da çalışmalara başlanmıştır ve testin sonuna Kısa Cevaplı Soru Formu adıyla bölüm olarak eklenmesine karar verilmiştir. SIK-DMT Bilgi Testi'ndeki 22 çoktan seçmeli soru maddesinin dağılımı Tablo 3.4.'de verilmiştir.

Tablo 3.4. SIK-DMT Bilgi Testi'ndeki çoktan seçmeli 22 maddenin dağılımı

Müdahale Teknikleri	Kavrama Düzeyi	Uygulama Düzeyi
Uygun Davranışları Arttırma		
Olumlu Pekiştirme	7. Madde	22. Madde
Olumsuz Pekiştirme	1. Madde	14. Madde
Sembol Pekiştirme	5. Madde	9. Madde
İzlerlik Sözleşmesi	10. Madde	15. Madde
Problem Davranışları Azaltma-Ortadan Kaldırma		
Pekiştirmeye Dayalı		
Koşula Dayalı Olmayan Pekiştirme	20. Madde	12. Madde
Ayrımlı Pekiştirme	3. Madde	18. Madde
Geri Çekmeye Dayalı		
Sönme	19. Madde	6. Madde
Tepkinin Bedeli	21. Madde	4. Madde
Cezaya Dayalı		
Mola	13. Madde	2. Madde
Aşırı Düzeltme	16. Madde	8. Madde
İtici Uyarıcı Sunma	17. Madde	11. Madde
Toplam	11	11

Tablo 3.4.'de belirtildiği gibi SIK-DMT Bilgi Testi'nin hazır kabul edilen bu halinde çoktan seçmeli toplam 22 soru mevcuttur. Testin 22 soruluk bu kısmındaki kavrama düzeyinde 11 soru “Örnek durumla tanımlanan davranış müdahale tekniğinden hareketle... tekniğini işaretler.” amacına yönelik hazırlanmıştır. Uygulama düzeyinde bilgi ölçen çoktan seçmeli 11 soru ise “Örnekten hareketle seçenekler arasından ...tekniğini işaretler.” amacı doğrultusunda hazırlanmıştır.

Uygun davranışları arttırmada sık kullanılan 4 müdahale tekniğinden (olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, sembol pekiştirme, izlerlik sözleşmesi), toplamda 8 soruya yer verilmiştir. Bu soruların 4'ü kavrama düzeyinde, 4'ü uygulama düzeyindedir. Problem davranışları azaltma-ortadan kaldırmada sık kullanılan sonuçlara dayalı 7 müdahale tekniğinden (koşula dayalı olmayan pekiştirme, ayrımlı pekiştirme, sönme, tepkinin bedeli, mola, aşırı düzeltme, itici uyarıcı sunma) ise toplam 14 soru yer almıştır. Bu soruların 7'si uygulama düzeyinde 7'si kavrama düzeyindedir.

SIK-DMT Bilgi Testi'nin çoktan seçmeli 22 soruluk bu bölümü için yanıt anahtarları oluşturulmuştur. Bu kısım puanlanırken doğru yanıtlara 1 puan yanlış yanıtlara ise 0 puan verilmiştir. Katılımcılar tarafından boş bırakılan sorular yanlış olarak kabul edilmiş ve 0 puan verilmiştir. Testin bu bölümünden alınabilecek en yüksek puan 22 en

düşük puan 0'dır. Alınan puanın yükselmesi özel eğitim alanındaki öğretmenlerin SIK-DMT Bilgi Testinde yer alan tekniklere yönelik bilgi düzeylerinin yüksek olduğu, azalması ise öğretmenlerin testte yer alan tekniklere yönelik bilgi düzeylerinin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

SIK-DMT Bilgi Testi'ne kısa cevaplı soruların eklenmesi:

Uzman görüşleri dikkate alınarak testin sonuna kavrama düzeyinde, her bir tekniğe yönelik 1 soru olmak üzere açık uçlu 11 soru daha eklenmiştir. Formdaki sorular “Metindeki bilgilerden hareketle uygun tekniğin adını, bırakılan boşluğa uygun şekilde yazar.” amacına yönelik oluşturulmuştur. Kısa cevaplı sorular hazırlanırken, çoktan seçmeli sorularda olduğu gibi, sık kullanılan davranış müdahale tekniklerine ilişkin soruların açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Sorular, önce bir alan uzmanının görüşüne sunulmuş, ardından 10 özel eğitim öğretmenin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerden bu kısa cevaplı soruları dikkatle okumaları, uygun tekniğin ismini yanıt için ayrılan boşluğa yazmaları, formun kullanılabilirliği üzerinde görüş belirtmeleri istenmiştir. Kısa Cevaplı Soru Formu, SIK-DMT Bilgi Testi'ne bir bölüm olarak eklenmiştir. Uzman önerileri ve öğretmenlerden alınan görüşler sonrasında düzenlemeler yapılmasının ardından forma son hali verilmiş ve ampirik geçerlik uygulamasında öğretmenlere SIK-DMT Bilgi Testi olarak dağıtılmıştır. Kısa Cevaplı Soru Formunda yer alan soruların dağılımı Tablo 3.5.'de verilmiştir.

Tablo 3.5. Kısa Cevaplı Soru Formu'nda yer alan 11 sorunun dağılımı

Müdahale Teknikleri	Kavrama Düzeyi
Uygun Davranışları Arttırma	
Olumlu Pekiştirme	23. Madde
Olumsuz Pekiştirme	29. Madde
Sembol Pekiştirme	27. Madde
İzlerlik Sözleşmesi	24. Madde
Problem Davranışları	
Azaltma-Ortadan Kaldırma	
Pekiştirmeye Dayalı	
Koşula Dayalı Olmayan Pekiştirme	28. Madde
Ayrımlı Pekiştirme	31. Madde
Geri Çekmeye Dayalı	
Sönme	30. Madde
Tepkinin Bedeli	33. Madde
Cezaya Dayalı	
Mola	32. Madde
Aşırı Düzeltme	26. Madde
İtici Uyarın Sunma	25. Madde
Toplam	11

Kısa Cevaplı Soru Formu'nda, uygun davranışları arttırmada kullanılan 4 müdahale tekniğinden (olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, sembol pekiştirme, izlerlik sözleşmesi) her bir teknikten 1 soru olmak üzere toplam 4 soruya yer verilmiştir. Bu soruların 4'ü de kavrama düzeyindedir. Kısa Cevaplı Soru Formu'nda problem davranışları azaltma-ortadan kaldırmada kullanılan sonuçlara dayalı müdahale tekniklerinden (koşula dayalı olmayan pekiştirme, ayrımlı pekiştirme, sönme, tepkinin bedeli, mola, aşırı düzeltme, itici uyarın sunma) her birinden 1 soru olmak üzere toplamda 7 soruya yer verilmiştir. Bu soruların 7'si de kavrama düzeyindedir.

Form için araştırmacı tarafından yanıt kâğıdı oluşturulmuştur. Puanlama yapılırken; doğru yanıtlara 1 yanlış yanıtlara 0 puan verilmiştir. Boş bırakılan sorular yanlış olarak kabul edilmiş ve 0 puan verilmiştir. Kısa Cevaplı Soru Formu'ndan alınabilecek en yüksek puan 11, en düşük puan 0'dır. Alınan puanın yükselmesi, özel eğitim alanındaki öğretmenlerin testte yer alan tekniklere yönelik bilgi düzeylerinin yüksek olduğu, azalması ise öğretmenlerin testte yer alan tekniklere yönelik bilgi düzeylerinin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

SIK-DMT Bilgi Testi'nin ampirik geçerlik çalışması:

Bu aşamada, SIK-DMT Bilgi Testi'nin geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin çalışmaların yapılabilmesi amacıyla özel eğitim alanındaki öğretmenlere; alanda özel

eğitim ğretmeni olarak çalışan 350 öğretmene test ulaştırılmıştır. Katılımcılardan, 22 çoktan seçmeli ve 11 açık uçlu soru olmak üzere testteki 33 soruyu hiçbir soruyu atlamadan yanıtlamaları istenmiştir. Testi tam olarak yanıtlayan katılımcı öğretmenlerden 295'inin yanıtları değerlendirmeye alınmıştır. Test değerlendirilirken doğru yanıtlara 1 yanlış yanıtlara 0 puan verilmiştir. Analizler 33 maddeli tek bir test olarak yapılmıştır.

Madde Analizleri:

Madde analizi, bir testin bir gruba uygulanmasından sonraki süreçte, istatistik tekniklerle, test kapsamında olan tüm maddelerin analiz edilmesidir. Testin iyileştirme gerektiren bölümleri hakkında bilgi edinmeye fırsat sağlamaktadır. Madde analiziyle testteki maddelerin güçlük düzeyi, ayırt ediciliği hakkında bilgi edinilmektedir (Sözbilir, 2010). SIK-DMT Bilgi Testi için yapılan madde analizlerine Tablo 3.6.'da yer verilmiştir.

Tablo 3.6. SIK-DMT Bilgi Testi madde analizleri

Madde	Doğru Sayısı	Madde Güçlükleri	Madde Ayırt Ediciliği
M1	217	0,74	0,56
M2	246	0,83	0,39
M3	160	0,54	0,50
M4	199	0,67	0,57
M5	269	0,91	0,26
M6	77	0,26	0
M7	166	0,56	0,32
M8	97	0,33	0,30
M9	259	0,88	0,28
M10	253	0,86	0,27
M11	165	0,56	0,30
M12	64	0,22	0,05
M13	199	0,67	0,18
M14	161	0,55	0,46
M15	230	0,78	0,23
M16	185	0,63	0,55
M17	95	0,32	0,37
M18	118	0,40	0,36
M19	251	0,85	0,26

Tablo 3.6 (devamı). SIK-DMT Bilgi Testi madde analizleri

Madde	Doğru Sayısı	Madde Güçlükleri	Madde Ayırt Ediciliği
M20	70	0,24	0,04
M21	262	0,89	0,24
M22	182	0,62	0,45
M23	261	0,88	0,22
M24	243	0,82	0,34
M25	179	0,61	0,28
M26	187	0,63	0,45
M27	264	0,89	0,19
M28	98	0,33	0,23
M29	194	0,66	0,66
M30	210	0,71	0,18
M31	216	0,73	0,43
M32	219	0,74	0,46
M33	200	0,68	0,47

Tabloda test maddelerinin madde güçlük ve madde ayırt edicilik puanları verilmiştir. İdeal bir test için, testteki maddelerin güçlük indekslerinin 0,20 ile 0,80 aralığında olması beklenmektedir. Madde güçlük indeksi 0,80 ve daha büyük ise çok kolay; 0,65-0,79 arasında ise oldukça kolay; 0,35-0,64 arasında ise orta düzeyde; 0,20-0,34 arasında ise oldukça zor; 0,19 ve daha küçük ise çok zor güçlükte madde olarak kabul edilmektedir (Sözbilir, 2010). SIK-DMT Bilgi Testi madde güçlük puanları incelendiğinde; 9 madde çok kolay, 9 madde oldukça kolay, 9 madde orta ve 6 madde oldukça zor madde güçlük düzeyine sahiptir.

Madde ayırt edicilik indeksi 0,40 ve daha büyük ise yüksek; 0,30-0,39 arasındaysa iyi, 0,20-0,29 arasında ise orta, 0,19 ve daha küçük ise zayıf düzeyde madde ayırt ediciliğinde kabul edilmektedir (Sözbilir, 2010). SIK-DMT Bilgi Testi madde ayırt edicilik puanları incelendiğinde; 11 maddenin yüksek, 7 maddenin iyi, 9 maddenin orta ve 6 maddenin zayıf düzeyde ayırt edici olduğu bulunmuştur. İdeal bir test için güçlük ve ayırt edicilik işlerliğinin birlikte düşünülmesi gerekmektedir (Sözbilir, 2010).

SIK-DMT Bilgi Testi madde analizi sonucu bütün olarak incelendiğinde; 6, 12. ve 20. maddelerin güçlük ve ayırt edicilik puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Bir

test maddesi bu ölçütleri karşılamadığında iyileştirilebilmektedir (Sözbilir, 2010). Maddeler üzerinde ileriki araştırmalarda geliştirici çalışmalar yapılabileceği önerisinin sunulması uzman görüşü de alınarak kabul edilmiş, SIK-DMT Bilgi Testi'nin kapsam geçerliğini bozmamak için maddeler testten çıkarılmamıştır. İdeal bir testten, testin tümü için güçlük indeksleri ortalamasının 0,50 olması, madde ayırcılık indeksinin 0,30'dan büyük olması beklenmektedir (Sözbilir, 2010). Analiz sonucunda 33 maddeli testin madde güçlük puanı 0,64, madde ayırt edicilik puanı ise 0,33 olarak hesaplanmıştır. Test genelinin orta düzeyde güçlüğe ve oldukça iyi düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğu bulunmuştur.

Güvenirlilik Analizi:

33 maddeli SIK-DMT Bilgi Testi güvenirliliği için *Cronbachalpha* iç tutarlılık katsayısı 0,74 olarak hesaplanmış ve testin oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Özgüven (2007), geliştirilen ölçme aracının güvenirliliği için 0.70-0.80 aralığının yeterli kabul edildiğini, alanyazında çeşitli kaynaklarda da bu değerlerdeki testin araştırmalarda ölçme aracı olarak kullanılabilir kabul edildiğini belirtmiştir. Test güvenirliliği için *Cronbachalpha* iç tutarlılık katsayısı yanı sıra KR20 puanı da hesaplanmış ve 0,75 olduğu tespit edilmiştir. SIK-DMT Bilgi Testi için yapılan bütün analizlerden elde edilen verilere göre geliştirilen ölçme aracının güvenilir ve geçerli olduğu kabul edilmiştir.

3.3.2.3.SIK-DMT Bilgi Testi'ne son şeklinin verilmesi

SIK-DMT Bilgi Testi'ne tüm bu süreçlerin sonunda birkaç biçimsel düzenlemenin ardından son şekli verilmiştir. Test özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerin davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeyini ölçmek amacıyla bu araştırmada veri toplamak üzere hazır kabul edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada, SIK-DMT Bilgi Testi'nin katılımcılara uygulaması sürecinde şu aşamalardan geçilmiştir:

Öğretmelere Ön Bilgilendirme Yapılması:

Uygulama öncesi, katılımcı öğretmenlere test hakkında açıklama yapılmış, testi nasıl uygulamaları gerektiği, uygularken dikkat etmeleri gereken noktaların neler olduğu anlatılmıştır. Öğretmenlere Milli Eğitim Bakanlığınca onaylı araştırma izin belgesi sunulmuş (Ek 5.) ve araştırma için etik onay belgesi alındığı (Ek 6.) bildirilmiştir.

Testin Öğretmenlere Ulaştırılması:

SIK-DMT Bilgi Testi öğretmenlere yüz yüze ve sosyal medya (e-mail, facebook, instagram) aracılığı ile uygulanmıştır. Ulaşılabilen tüm katılımcılara uygulama için 3 gün süre verilmiştir. Katılımcılara soruları olduğunda ulaşabilmeleri için araştırmacının iletişim adresleri verilmiştir.

Testin Toplanması:

Testin katılımcıya ulaştığı günden itibaren 3 gün sonra, katılımcı öğretmenlerle yeniden iletişime geçilmiştir. Verilen süre içerisinde SIK-DMT Bilgi Testi'ni eksiksiz yanıtlayanlardan formlar geri alınmış, ek süre isteyen öğretmenlere ise 1 gün daha süre tanınmasının ardından tüm formlar toplanmıştır.

Öğretmenlere Cevap Anahtarının ve Araştırma Sonuçlarının Ulaştırılması:

SIK-DMT Bilgi Testi'ni çözen her katılımcıya, isteği doğrultusunda yanıt kağıdı ulaştırılmıştır. Bununla birlikte uygulamacı tarafından katılımcılara, isteği doğrultusunda araştırma bitiminde sonuçlara yönelik bilgilendirileceği bildirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin toplanmasının ardından SIK-DMT Bilgi Testi ve Demografik Bilgi Formu ile toplanan veriler analize hazırlanmıştır. 295 öğretmenin demografik bilgileri ve testten aldıkları toplam puanlar, araştırmanın sorularını yanıtlamak üzere SPSS ile analiz edilmiştir. Özel eğitim alanındaki öğretmenlerinin ÖGÖ'lerin davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerine yönelik belirleme, SIK-DMT Bilgi Testi'nden aldıkları toplam puana göre yapılmış ve öğretmen bilgi düzeylerinin demografik bilgilere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırma verilerinin analizi ve yorumlanmasında *Kruskal Wallis-H Testi*, *Mann Whitney-U Testi*, *Kolmogorov-Simirnov* ve *Shapiro-Wilk* test teknikleri kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Tartışma

Özel eğitim alanındaki öğretmenlerin, ÖGÖ'lerin davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeylerini araştırmayı hedefleyen çalışmanın bu kısmında, araştırmanın amaçları doğrultusunda yürütülen istatistiksel analizlerin sonuçları yer almaktadır.

4.1. Bulgular

1. Özel eğitim alanındaki öğretmenlerin, ÖGÖ'lerin davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeyleri

Çalışma grubundaki özel eğitim alanındaki öğretmenlerin SIK-DMT Bilgi Testi'nden aldığı puanlar dikkate alınarak analizler yapılmıştır. Katılımcılar tarafından testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 33 olmak üzere, alınan puanların ortalaması 21, standart sapma 4,74, alınan en düşük puan 5 ve alınan en yüksek puan 30 olarak hesaplanmıştır. 33 maddeli SIK-DMT Bilgi Testi için toplam puanlarının betimleyici istatistiklerine Tablo 4.1.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. SIK-DMT Bilgi Testi toplam puanlarının betimleyici istatistikleri

	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
Testin Geneli	5	30	21,00	4,74

Elde edilen bulgular incelendiğinde, özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu görülmektedir.

2. *Özel eğitim alanındaki öğretmenlerin demografik bilgileri, ÖGÖ'lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeylerindeki farklılıklar:*

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin; cinsiyet, yaş, çalışılan yer, çalışılan yetersizlik grubu, çalışılan öğrenci yaş grubu, mezun olunan bölüm, özel eğitime ilişkin eğitim durumları ve davranış müdahale teknikleri eğitimi alma durumlarına göre değişip değişmediğini inceleyebilmek için öncelikle testten alınan puanların normal olup olmadığı test edilmiştir ve dağılımın normal olmadığı görülmüştür. Ölçekler dağılımları için normallik analizlerine Tablo 4.2.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Ölçekler dağılımları için normallik analizleri

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	p	İstatistik	sd	P
Testin Geneli	.098	295	.000	.972	295	.000

Tablo 4.2.'de belirtildiği gibi, ölçeklerin normalliğini sınamak için yapılan *Kolmogorov-Smirnov* ve *Shapiro-Wilk* testleri sonucunda elde edilen anlamlılık değerlerini incelediğimizde, test genelinin dağılımının normal dağılımlı olmadığı tespit edilmiştir ($p < .05$). Analiz sonucuna göre teste non parametrik testler uygulanmasına karar verilmiştir. Anlamlılık analizleri; öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, çalıştığı yer, çalıştığı yetersizlik grubu, çalıştığı öğrenci yaş grubu, mezun oldukları bölüm, özel eğitime ilişkin eğitim durumları ve davranış müdahale teknikleri eğitimi alma durumlarına yönelik elde edilen veriler ve öğretmenlerin teste verdikleri yanıtlar doğrultusunda yapılmıştır. Tablo 4.3.'de cinsiyet ile ölçek arasındaki farklılığa ilişkin *Mann Whitney U Testi*'ne yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Cinsiyet değişkeniyle ölçek arasında farklılığa ilişkin *Mann Whitney U Testi*

Ölçek	Cinsiyet	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Testin Geneli	Kadın	169	154,01	26028,50	9630,50	.160
	Erkek	126	139,93	17631,50		

Tablo 4.3.'de yer alan veriler incelendiğinde, SIK-DMT Bilgi Testi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için yapılan *Mann Whitney U Testi* sonucunda, test ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($p < .05$). Özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeylerinde cinsiyete göre farklılık olmadığı görülmektedir. Tablo 4.4.'de yaş değişkeni ile ölçek arasındaki farklılığa ilişkin *Kruskal-Wallis Testi*'ne yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Yaş değişkeni ile test arasındaki farklılığa ilişkin *Kruskal-Wallis Testi*

Ölçek	Yaş	N	Sıra ortalama	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
Testin Geneli	24 yaş ve altı	53	162,99	2	13,044	.001	1-3
	25-35 yaş arası	187	154,57				
	36 yaş ve üzeri	55	111,20				

Tablo 4.4.'de yer alan verilere göre, SIK-DMT Bilgi Testi'nin sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan *Kruskal Wallis-H Testi* sonucunda, test ile yaş değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=13,044$, $p < .05$). Bu işlemin ardından *Kruskal Wallis-H* sonrası, testte belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak için tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından, ikili karşılaştırmalarda tercih edilen *Mann Whitney-U Testi* uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda tespit edilen anlamlı farkın; 24 yaş ve altı ile 36 yaş ve üzeri arasında 24 yaş ve altı lehine ($U=958,00$, $p < .05$), 25-35 yaş arası ile 36 yaş ve üzeri arasında 25-35 yaş arası lehine olduğu belirlenmiştir ($U=3618,00$, $p < .05$).

Bu bulgulara göre, özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeyinin, öğretmenlerin yaşı küçüldükçe arttığı görülmektedir. Tablo 4.5.'de çalışılan yer değişkeni ile ölçek arasındaki farklılığa ilişkin *Kruskal-Wallis Testi*'ne yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Çalışılan yer değişkeniyle test arasındaki farklılığa ilişkin *Kruskal-Wallis Testi*

Ölçekler	Çalışılan yer	N	Sıra ortalama	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
Testin Geneli	Özel Eğitim Uygulama Okulu	103	144,71	3	19,106	.000	1-3
	Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi	52	114,08				2-3
	Özel Eğitim Sınıfı	66	182,18				2-4
	Diğer	74	145,93				3-4

Tablo 4.5.'de yer alan verilere göre, SIK-DMT Bilgi Testi'nin sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin çalışılan yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla *Kruskal Wallis-H Testi* yapılmıştır. Yapılan test sonucuna göre, ölçeklerin tümünde çalışılan yer değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=18,646$, $p<.05$). Bu işlemin ardından *Kruskal Wallis-H* sonrası ölçeklerin genelinde belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak için tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen *Mann Whitney-U Testi* uygulanmıştır. Testte bulunan anlamlı farklılık; özel eğitim uygulama okulu ile özel eğitim sınıfı arasında özel eğitim sınıfı lehine ($u=2580,00$, $p<.05$), özel eğitim iş uygulama merkezi ile özel eğitim sınıfı arasında özel eğitim sınıfı lehine ($u=895,50$, $p<.05$), özel eğitim iş uygulama merkezi ile diğer grubu (rehberlik araştırma merkezi, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, üniversite, görme engelliler okulu, işitme engelliler okulu) arasında diğer grubu lehine ($u=1494,00$, $p<.05$), özel eğitim sınıfı ile diğer grubu arasında özel eğitim sınıfı lehine bulunmuştur ($u=1848,50$ $p<.05$).

Bu sonuçlara göre, özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeyinin, öğretmenlerin çalıştığı yere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Yapılan karşılaştırma sonrasında özel eğitim sınıfında görev yapan öğretmenlerin bilgi düzeyinin; özel eğitim uygulama okulu, özel eğitim iş uygulama merkezi ve diğer kategoride (rehberlik araştırma merkezi, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, üniversite, görme engelliler okulu, işitme engelliler okulu) yer alan öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Özel eğitim iş uygulama merkezi ile diğer kategorisinde yer alan öğretmenler arasındaki farklılık incelendiğinde ise diğer kategorisinde yer alan

öğretmenlerin bilgi düzeyinin, özel eğitim iş uygulama merkezindeki öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.6.'da çalıştığı yetersizlik grubu değişkeni ile ölçek arasındaki farklılığa ilişkin verilere yer verilmiştir. Çalıştığınız yetersizlik grubu değişkeni birden fazla seçenek işaretlenebilen bir sorudur ve bu nedenle anlamlılık testleri uygulanamamıştır. Grupların aldıkları ortalama puanlara Tablo 4.6.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Çalıştığı yetersizlik grubu değişkeni ile ölçek arasındaki farklılığa ilişkin grupların aldığı ortalama puanlar

Çalıştığınız Yetersizlik Grubu	n	X̄
Zihinsel Yetersizlik	231	21,37
Özel Öğrenme Güçlüğü	52	21,00
Otizm Spektrum Bozukluğu	127	20,50
İşitme Yetersizliği	28	21,28
Görme Yetersizliği	23	20,74
Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Öğrenciler	60	20,25
Üstün veya Özel Yetenekli Öğrenciler	5	22,20
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	26	19,23
Ortopedik Yetersizlik	42	22,27
Süreğen Hastalığı Olan Öğrenciler	17	20,06
Duygusal Uyum Güçlüğü Olan Öğrenciler	8	21,25
Sosyal Uyum Güçlüğü Olan Öğrenciler	15	20,07
Birden Fazla Alanda Yetersizliği Olan Öğrenciler	28	21,18

Tablo 4.6.'da yer alan veriler incelendiğinde, testte “Ortopedik Yetersizlik” grubu ile çalışan öğretmenler ortalama 22,27 puan ile en yüksek, “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu” yetersizlik grubu ile çalışan öğretmenler ise ortalama 19,23 puan ile en düşük puanı almışlardır.

Bu sonuçlara göre, özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeyinin, öğretmenlerin çalıştığı yetersizlik grubuna göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Yapılan karşılaştırma sonrasında, “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu” yetersizlik grubu ile çalışan öğretmenlerin, ÖGÖ'lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeyi en düşük, “Ortopedik Yetersizlik” grubu ile çalışan öğretmenlerin bilgi düzeyinin ise en yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.7.'de çalıştığımız öğrenci yaş grubu değişkeni ile ölçek arasındaki farklılığa ilişkin verilere yer verilmiştir. Çalıştığımız öğrenci yaş grubu değişkeni birden fazla seçenek seçilebilen bir sorudur. Bu nedenle anlamlılık testleri uygulanamamıştır. Grupların aldıkları ortalama puanlara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Çalıştığımız öğrenci yaş grubu değişkeni ile ölçek arasındaki farklılığa ilişkin grupların aldığı ortalama puanlar

Çalıştığımız Öğrenci Yaş Grubu	N	
0-6 yaş	39	20,31
6-10 yaş	110	21,01
11-14 yaş	147	20,56
15-18 yaş	82	20,71
18 yaş ve üzeri	33	20,97

Tablo 4.7.'de yer alan veriler incelendiğinde, testte “6-10 yaş grubu” ile çalışan öğretmenler ortalama 21,01 puan ile en yüksek, “0-6” yaş grubu ile çalışan öğretmenler ise ortalama 20,31 puan ile en düşük puanı almışlardır. Bu sonuçlara göre, özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ’lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeyinin, öğretmenlerin çalıştığı öğrenci yaş grubuna göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Yapılan karşılaştırma sonrasında “0-6 yaş grubu” ile çalışan öğretmenlerin ÖGÖ’lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeyi en düşük, “6-10 yaş grubu” ile çalışan öğretmenlerinin bilgi düzeyi ise en yüksek olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.8.'de mezun olduğunuz bölüm değişkeni ile ölçek arasındaki farklılığa ilişkin verilere yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Ölçekler ile mezun olduğunuz bölüm değişkeni arasındaki farklılığa ilişkin *Kruskal-Wallis Testi*

Ölçekler	Mezun olduğu bölüm	N	Sıra ortalama	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
Testin Genel	Zihin Engelliler Öğr.	130	167,32				
	Sınıf Öğr.	91	110,90	2	25,385	.000	1-2
	Diğer Öğr.	74	159,68				2-3

Tablo 4.8.'de yer alan verilere göre, ölçeklerin sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin mezun olduğunuz bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan *Kruskal Wallis-H Testi* sonucunda,

ölçeklerin tümünde mezun olduğunuz bölüm değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=25,385$, $p<.05$). Bu işlemin ardından *Kruskal Wallis-H Testi* sonrasında, ölçeklerin genelinde belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak için tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen *Mann Whitney-U Testi* uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda bulunan anlamlı farklılık; zihin engelliler öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında zihin engelliler öğretmenleri lehine ($U=3667,50$, $p<.05$), sınıf öğretmenleri ile diğer öğretmenler arasında ise diğer öğretmenler (görme engelliler öğretmenleri, işitme engelliler öğretmenleri, üstün zekâlılar öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri) lehine bulunmuştur ($U=2238,50$, $p<.05$).

Bu bulgulara göre, özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeyinin, öğretmenlerin mezun olduğu bölüme göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Yapılan karşılaştırma sonrasında zihinsel engelliler öğretmenlerinin bilgi düzeyinin, sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri ile diğer öğretmenler kategorisinde (görme engelliler öğretmenleri, işitme engelliler öğretmenleri, üstün zekâlılar öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri) yer alan öğretmenler arasındaki farklılık incelendiğinde ise diğer kategorisinde yer alan öğretmenlerin bilgi düzeyinin, sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.9.'da özel eğitime ilişkin eğitim değişkeni ile ölçek arasındaki farklılığa ilişkin *Mann Whitney U Testi*'ne yer verilmiştir.

Tablo 4.9. Özel eğitime ilişkin eğitim değişkeni ile test arasındaki farklılığa ilişkin *Mann Whitney U Testi*

Ölçekler	Özel Eğitime İlişkin Eğitim	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Testin	Özel Eğitim Lisansı	183	170,12	31131,50	6200,50	.000
Geneli	Diğer Programlar	112	111,86	12528,50		

Tablo 4.9.'da yer alan verilere göre, test ile özel eğitime ilişkin eğitim değişkeni arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için yapılan *Mann Whitney U Testi*

sonucunda, test ve özel eğitime ilişkin eğitim değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($U=6200,50$, $p<.05$). Testten alınan ortalamalar incelendiğinde tespit edilen anlamlı farkın, özel eğitim lisansı grubu öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeyinin, öğretmenlerin özel eğitime ilişkin eğitimine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Yapılan karşılaştırma sonrasında, özel eğitim lisansına sahip öğretmenlerin (zihinsel engelliler öğretmenliği, görme engelliler öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği, üstün zekâlılar öğretmenliği) bilgi düzeyinin, diğer programlar (sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği) kategorisinde yer alan öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.10.'da davranış müdahale teknikleri eğitimi değişkeni ile ölçek arasındaki farklılığa ilişkin verilere yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Davranış müdahale teknikleri eğitimi değişkeni ile ölçekler arasındaki Farklılığa ilişkin *Mann Whitney U Testi*

Ölçekler	Davranış Müdahale Teknikleri Eğitimi	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Testin	Evet	212	162,82	34518,50	5655,500	.000
Geneli	Hayır	83	110,14	9141,50		

Tablo 4.10.'da yer alan verilere göre, test ile davranış müdahale teknikleri eğitimi değişkeni arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için *Mann Whitney U Testi* yapılmıştır. Testin sonucunda SIK-DMT Bilgi Testi ve davranış müdahale teknikleri eğitimi değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($U=5655,500$, $p<.05$). Testten alınan ortalamalar incelendiğinde tespit edilen anlamlı farkın, davranış müdahale teknikleri eğitimi alan katılımcılar lehine olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre, özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeyinin, davranış müdahale teknikleri eğitimi alma durumuna göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Yapılan karşılaştırma sonrasında, davranış müdahale teknikleri eğitimi

alan öğretmenlerin bilgi düzeyinin, almayan öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2. Tartışma

Özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerin davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeylerini inceleyen bu araştırmada, iki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruların yanıtları, öğretmenlerin ÖGÖ'lerin davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeylerini ve öğretmenlere ait demografik değişkenlerin bilgi düzeyleri ile ilişkisini ortaya koymuştur. Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen, geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış SIK-DMT Bilgi Testi ve Demografik Bilgi Formu ile toplanmıştır. Veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularında; özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin aldığı en düşük puan 5 en yüksek puan 30 olarak hesaplanmıştır. Alınan puanların ortalaması 21 olarak belirlenmiş, standart sapma 4,74 bulunmuştur.

Alanyazın incelendiğinde, özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeylerine yönelik değil fakat konuyla ilişkili olan sınıfta davranış yönetimi üzerine öğretmen bilgi düzeylerini inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Güner (2010) yaptığı çalışmada, geliştirmiş olduğu geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış “Sınıf Yönetimi Bilgi Testi” ile veri toplamış ve kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerini belirlemiştir. Sonuçlar da bu araştırmayla benzer şekilde öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyinin sınırlı olduğunu göstermiştir.

Işıkgöz, Yiğitsoy, Çiçekçe (2018) çalışmalarında Güner (2010)'un geliştirdiği “Sınıf Yönetimi Bilgi Testi” ile veri toplamışlardır. Bu araştırmanın sonuçları da

sınıfında kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin birbirine benzer ve sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Alatl (2014) de çalışmasında Güner (2010)'un geliştirdiği test ile veri toplamıştır ve bu çalışma özellikle; özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerini karşılaştırması yönüyle dikkat çekmektedir. Alatl (2014) de çalışmasında, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin benzer biçimde sınırlı olduğunu fakat özel eğitim öğretmenlerinin bilgi düzeyinin genel eğitim öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Karşılaşılan araştırma sonuçlarının bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bir diğer amacına yönelik, özel eğitim alanında çalışan katılımcı öğretmenlerin bilgi düzeylerinin, demografik (cinsiyeti, yaşı, çalıştığı yer, çalıştığı yetersizlik grubu, çalıştığı öğrenci yaş grubu, mezun oldukları bölüm, özel eğitime ilişkin eğitim durumları ve davranış müdahale teknikleri eğitimi alma) durumlarına göre değişip değişmediğine yönelik de inceleme yapılmıştır. Özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeylerinde cinsiyete göre farklılık olmadığı belirlenmiştir. Alanyazında sınıfta davranış yönetimi üzerine yapılan bazı çalışmaların (Güner (2010), Işıkgöz vd. (2018), Alatl (2014)) bu bulguyla paralel sonuçları olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada yaş değişkeni incelendiğinde; yaşı küçük ve deneyimi az olan öğretmenlerin bilgi düzeyinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin yaşı küçüldükçe bilgi düzeyinin arttığı (24 yaş ve altı ile 36 yaş ve üzeri arasında 24 yaş ve altı lehine, 25-35 yaş arası ile 36 yaş ve üzeri arasında 25-35 yaş arası lehine) görülmektedir. Güner (2010) çalışmasında benzer biçimde, deneyim ve yaşları fazla olan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgilerinin az olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu çalışmanın sonuçlarıyla paraleldir. Alatl (2014) çalışmasında, yaş değişkeninde anlamlı bir fark olmadığını fakat yaşları 25'ten az olan öğretmenlerin "Sınıf Yönetimi Bilgi Testi" puan ortalamalarının diğer yaş gruplarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu duruma etken olarak, öğretmenlerin yakın zamanda mezun olma durumu ve lisans düzeyindeki bilgilerinin güncel ve yeni olması düşünülmektedir.

Işıkgöz vd. (2018) çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin değişiklik gösterip göstermediğini incelemiş ve 25-45 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Yönetimi Bilgi Testi” puan ortalamalarının, 46-59 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuç, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Şenay (2011)’in çalışmasının dikkat çeken sonuçlarından biri ise; problem davranışların kıdem yılı az olan öğretmenlerin sınıflarında sıklıkla görüldüğüdür. Yaşı küçük olan öğretmenlerin daha az deneyimi olması ve daha fazla davranış problemleriyle karşılaşabileceği bu nedenle problem davranışlarla baş etmek için müdahale tekniklerine yönelik bilgi edinmeye daha çok gereksinim duyabileceği çalışmada belirtilmiştir. Bu noktadan hareketle, yaşı küçük olan öğretmenlerin davranış sağaltımı konusunda kendini geliştirme gereği duymasının da öğretmen bilgi düzeyinin yüksek olmasında etken olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin çalıştığı yer değişkenine göre; özel eğitim sınıfında görev yapan öğretmenlerin bilgi düzeyinin, özel eğitim uygulama okulu, özel eğitim iş uygulama merkezi ve diğer (rehberlik araştırma merkezi, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, üniversite, görme engelliler okulu, işitme engelliler okulu) kategorisinde çalışan öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Özel eğitim iş uygulama merkezi ile diğer kategorisindeki öğretmenler arasındaki farklılık incelendiğinde ise diğer kategorisindeki öğretmenlerin bilgi düzeyinin, özel eğitim iş uygulama merkezindeki öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu iki duruma yönelik karşılaştırma yapılabilecek bir araştırma verisine alanyazında rastlanmamıştır.

Özel eğitim sınıflarındaki öğrencilerin gereksinim düzeylerinin genellikle hafif olduğu söylenebilir. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin daha çok kaynaştırma ortamlarında ve özel eğitim sınıflarında eğitim aldıkları bilinmektedir. (Camadan, Özer, Şen, 2011). Bu noktadan hareketle özel eğitim sınıflarındaki öğrencilerin davranışsal alandaki gereksinim düzeylerin de genellikle hafif olduğu düşünüldüğünde araştırma sonuçlarına yönelik; özel eğitim alanındaki öğretmenlerin hafif düzeyde problem davranışları daha çok değiştirmek isteyebileceği ve değiştirmeye

çaba sarf edebileceği, bu nedenle daha fazla bilgiye ulaşmış olabilecekleri düşünülmektedir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin çalıştığı yetersizlik grubuna göre inceleme yapıldığında; “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu” yetersizlik grubu ile çalışan öğretmenlerin, ÖGÖ’lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeyi en düşük, “Ortopedik Yetersizlik” grubu ile çalışan öğretmenlerin bilgi düzeyinin ise en yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu duruma yönelik karşılaştırma yapılabilecek bir araştırma verisine alanyazında rastlanmamıştır. Katılımcıların çoğu aynı anda birden fazla yetersizlik grubuyla çalıştığından, ilgili değişkene yönelik çoklu işaretleme yaptıkları düşünüldüğünde, bu sonucun tek başına çarpıcı ve anlamlı bir sonuç olmayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin çalıştığı öğrenci yaş grubuna göre yapılan incelenmede; “0-6 yaş grubu” ile çalışan öğretmenlerin, ÖGÖ’lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeyi en düşük, “6-10 yaş grubu” ile çalışan öğretmenlerinin bilgi düzeyi ise en yüksek olarak belirlenmiştir. Bu duruma yönelik karşılaştırma yapılabilecek bir araştırma verisine alanyazında rastlanmamıştır.

Araştırmanın “6-10 yaş grubu” ile çalışan öğretmenlerinin bilgi düzeyinin daha fazla olduğu bulgusu için; öğrencilerin bu dönemde ilkokula yeni başlamış veya devam eden pozisyonda olduğu göz önünde tutulduğunda bu durumun sonuç üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Mangione ve Speth (1998) çalışmalarında birinci sınıfa başlayan öğrencilerin, topluluğun ve kuralların olduğu bir ortama ilk kez girerken problemler yaşadığını belirlemişlerdir (Akt. Yoleri, Tanış, 2014). Öğrenciler için bu yeni ortamda uyulması gereken çeşitli kurallar, başarması gereken yoğun ders hedefleri ve sorumluluklar bulunmaktadır (Dinçer, 2005; akt. Yoleri, Tanış, 2014). Öğrencilerin okula uyum süreci, yalnızca akademik başarıyı etkilememekle kalmamakta, ayrıca öğrencilerin davranış problemleri yaşamalarına da neden olabilmektedir. Bunu gösteren araştırma sonuçlarına alanyazında rastlamak mümkündür (Brooks-Gunn ve Duncan, 1997; Duncan vd., 2007; Entwisle ve Alexander, 1993; McLoyd, 1998; Wertheimer ve

Croan, 2003; akt. Uzun, Alat, 2014). Bu noktadan hareketle, ilkokul dönemine denk gelen “6-10 yaş grubu” için okula başlama ve okul döneminin ilk yılları olması sebebiyle öğrenciler ve öğretmenler için önem taşıdığı söylenebilir. Toplumsal uyum ve akademik temellerinin atıldığı ilkokul sürecinde, öğretmenlerin davranışsal müdahale açısından da daha fazla bilgiye gereksinim duyabileceği, bu bağlamda ihtiyacın öğretmen bilgi düzeylerini pozitif yönde etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin mezun olduğu bölüme göre yapılan incelemede; zihinsel engelliler öğretmenlerinin bilgi düzeyinin, sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri ile diğer kategorisinde (görme engelliler öğretmenleri, işitme engelliler öğretmenleri, üstün zekâlılar öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri) yer alan öğretmenler arasındaki farklılık incelendiğinde ise diğer kategorisinde yer alan öğretmenlerin bilgi düzeyinin sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Alatlı (2014) çalışmasında; özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin bilgilerini karşılaştırmıştır ve özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerinden sınıf yönetimine ilişkin daha çok bilgiye sahip olduklarını belirlemiştir. Bu sonuç çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Çalışmada diğer kategorisinde yer alan öğretmenlerin de ağırlıklı olarak özel eğitim alan mezunu öğretmenler (görme engelliler öğretmenleri, işitme engelliler öğretmenleri, üstün zekâlılar öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri) olması bu sonucu destekler niteliktedir.

Bu çalışmada, özel eğitime ilişkin eğitim değişkeni için inceleme yapıldığında; özel eğitim lisansına sahip öğretmenlerin (zihinsel engelliler öğretmenliği, görme engelliler öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği, üstün zekâlılar öğretmenliği) bilgi düzeyinin, diğer programlar (sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği) kategorisinde yer alan öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özel eğitime ilişkin alınan eğitim ve öğretmenlerin mezun olduğu bölüme göre yapılan inceleme sonuçları birlikte dikkate alındığında, görülen anlamlı farklılıkların öğretmenlerin aldıkları eğitimler; lisans ders içerikleri ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında, öğrenci davranışlarının

sağaltımı konusunda lisans programlarında ders içerikleriyle öğretmenlere çeşitli eğitimler verilmektedir. 1997 yılında, Yüksek Öğretim Kurumu'nun eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde, öğrenci davranışlarının yönetimine yönelik “Sınıf Yönetimi” dersi, tüm öğretmenlik programlarına ayrı ders olarak konulmuştur (Güner, 2010). Güner-Yıldız, Sazak-Pınar, Melekoğlu (2014) çalışmalarında Türkiye’de yayınlanan ve öğretmenlik programlarında okutulan 19 sınıf yönetimi kitabını, yetersizliği olan öğrencileri ele alış biçimleri açısından incelemişlerdir. Çalışmada 19 sınıf yönetimi kitabından yalnızca 5’inde ÖGÖ’lerle ilgili ayrı bir bölüm olduğu belirtilmiştir. Bu kitaplardan 6’sında ÖGÖ’lerden hiç bahsedilmediği, 4 kitapta ise ÖGÖ’lerin “problem davranışların nedenleri” başlığı altında ele alındığı belirlenmiştir.

Özel eğitim öğretmenliği lisans programı ders içeriklerinde ise ÖGÖ’lerin davranış sağaltımına yönelik “Uygulamalı Davranış Analizi (UDA)” dersi yer almaktadır. YÖK (2018) programı incelendiğinde, bu dersin kapsamının oldukça geniş olduğu, içerikte ÖGÖ’lerin davranış sağaltımına yönelik ayrıntılı bilgilere yer verildiği görülmektedir. Bu derste; UDA’nın tarihçesi, temelleri, ilkeleri, tanımı ve önemi, etik, hedef davranış belirlemek, tanımlamak, kaydetmek, ölçmek, hedef davranışa yönelik toplanan verilerin değerlendirilmesi ve analizi, öğretime karar vermek amacıyla verilerin kullanımı, davranışların işlevlerini belirlemek, davranış arttırmada ilkeler ve tekniklerin kullanımı, pekiştireçlerin çeşitleri ve kullanımı, yeni davranışların kazandırılmasında ilkeler ve tekniklerin kullanımı, davranış azaltma ilkeleri ve tekniklerin kullanımı, sönme, tepkinin bedeli, ayrımlı pekiştirme, genellemenin sağlanması gibi konularda öğretmen adaylarına bilgi verilmektedir. Bu durum, öğretmen bilgi düzeyleri üzerinde görülen anlamlı farkın nedenlerinden biri olarak düşünülmektedir.

Öğretmenlerin davranış müdahale teknikleri eğitimi alma durumuna göre inceleme yapıldığında ise davranış müdahale teknikleri eğitimi alan öğretmenlerin bilgi düzeyinin, eğitim almayan öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Davranış müdahale teknikleri eğitimi alan ve almayan katılımcılar arasında oluşan anlamlı farkın, davranış müdahale tekniklerine yönelik aldıkları eğitimlerle paralel olarak bilgi

düzeyinde artışa neden olduğu düşünülmektedir. Bir konuda alınan eğitimin bireylerin bilgi ve yeterliliği arttırdığı bilinmektedir. Alanyazında öğretmenlerin bilgi-yeterlilik düzeyini arttırmaya yönelik yapılan bazı araştırma sonuçları da öğretmenlerin eğitime yönelik aldığı çeşitli destek ve eğitimlerin bilgi-yeterlilikleri üzerinde pozitif etkisi olduğunu desteklemektedir (Güner, 2010; Çitil, 2016; Güner-Yıldız, Kurtova, 2017; Timuçin, 2008).

Davranış müdahale teknikleri eğitimi alan öğretmenlerin ÖGÖ'lerin davranış sağaltımında sık kullanılan müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeyinin; alınan eğitimlerin içerikleri, süreleri, kapsamlarına göre de farklılık gösterebileceği düşünülmektedir. Araştırma sürecinde bu duruma yönelik bilgi edinmek için Demografik Bilgi Formunda öğretmenlere soru yöneltilmiştir fakat katılımcı öğretmenlerden davranış müdahale tekniklerine yönelik aldıkları eğitimlerin içerik, süre ve kapsamı hakkında net bilgiler alınamamış, bu sebeple bu konuda değerlendirme yapılamamıştır. Fakat özel eğitim bölümlerinden mezun olmadığı halde alanda diğer programlardan mezun öğretmenlerin özel eğitim alanında çalıştığı bilinmektedir. Oysa ÖGÖ'lerin eğitimi için normal eğitimden farklı olarak özel yetişmiş personel, programlar araçlar özel düzenlenmiş çevre ve özel eğitim gereklidir (Baykoç, 2017). Özel eğitim alanında alan dışı olarak çalışan öğretmenlerin çoğu her ne kadar bazı eğitimler alsalar bile alan bilgisi yönünden yeterli teorik/pratik bilgiye sahip olmadıkları, ÖGÖ'lerin eğitiminde çeşitli sorunlarla karşılaşabildikleri bilinmektedir. Özel eğitim bölümünden mezun olmayan alan dışı öğretmenlerin, uzun süreli hizmet içi eğitimlere tabi tutulmasının gerekliliği araştırmalarda vurgulanmaktadır (Karasu, Mutlu, 2014). Özyürek (2008), günümüzde özel eğitim alanında yaşanan sorunları “öğretmen yetiştirme” açısından incelediği çalışmasında, özel eğitimin niteliğini etkileyen sorunlardan biri olarak, özel eğitim öğretmeni yerine kısa süreli eğitim programlarıyla yetişen alan dışı öğretmenlerin alanda çalışmasını belirtmiştir. Çalışmada, yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme sürecine gidilmesinin gerekliliği belirtilmiş ve özel eğitim alanındaki öğretmenlerin yeterliliklerini belirlemenin ve geliştirmenin önemi ortaya konulmuştur.

Sivrikaya ve Yıkmış (2016), özel eğitim mezunu olan ve olmayan özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma sonuçları, özel eğitim mezunu öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde işbirliğine; özel eğitim mezunu olmayan öğretmenlerin ise yardımcı personel, bilgi ve materyal desteğine gereksinim duyduklarını ortaya koymuştur. Bu noktadan hareketle, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin öncelikli olarak üniversitelerin 4 yıllık özel eğitim öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenlerden oluşması gerekmektedir. Alanda çalışan bütün öğretmenlerin bilgi ve işbirliği gereksinimlerinin belirlenerek giderilmesi oldukça önemli görülmektedir.

Araştırmada özetle; özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeylerinin oldukça sınırlı olduğu (SIK-DMT Bilgi Testi'nden alınan en düşük puan 5, en yüksek puan 30, alınan puanların ortalaması 21, standart sapma 4,74) bulunmuştur. Öğretmenlerin bilgi düzeylerinde cinsiyete göre farklılık olmadığı, öğretmenlerin yaşı küçüldükçe bilgi düzeyinin arttığı, zihinsel engelliler öğretmenlerinin bilgi düzeyinin, sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu, diğer kategorisinde yer alan öğretmenlerin bilgi düzeyinin sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu, özel eğitim lisansına sahip öğretmenlerin bilgi düzeyinin, diğer programlar kategorisinde yer alan öğretmenlerden yüksek olduğu, özel eğitim sınıfında görev yapan öğretmenlerin bilgi düzeyinin, özel eğitim uygulama okulu, özel eğitim iş uygulama merkezi ve diğer kategorisinde çalışan öğretmenlerden yüksek olduğu, diğer kategorisindeki öğretmenlerin bilgi düzeyinin, özel eğitim iş uygulama merkezindeki öğretmenlerden yüksek olduğu, "Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu" yetersizlik grubu ile çalışan öğretmenlerin, ÖGÖ'lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeyinin en düşük, "Ortopedik Yetersizlik" grubu öğretmenlerinin bilgi düzeyinin ise en yüksek olduğu, "0-6 yaş grubu" ile çalışan öğretmenlerin, bilgi düzeyinin en düşük, "6-10 yaş grubu" ile çalışan öğretmenlerinin bilgi düzeyinin ise en yüksek olduğu, davranış müdahale teknikleri eğitimi alan öğretmenlerin bilgi düzeyinin, almayan öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeylerinin oldukça sınırlı olduğu sonucu bizlere, öğretmenlerin sınıflarda karşılaştıkları problem davranışların sağaltımında yaşadığı sorunların konuyla ilgili yaşadıkları bilgi eksikliğinden kaynaklandığını düşündürmektedir. Bu sonuç araştırmacılar ve uygulamacılar için; konuyla ilgili ihtiyaç doğrultusunda eğitim içerikleri hazırlanması, öğretmen bilgi, beceri ve yeteneklerini artırıcı programlar geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koyması açısından önemli görülmektedir.

Ayrıca araştırma sonuçlarından, öğretmenlerin yaşı küçüldükçe bilgi düzeyinin artması, zihinsel engelliler öğretmenlerinin bilgi düzeyinin sınıf öğretmenlerinden yüksek olması, diğer kategorisinde yer alan öğretmenlerin bilgi düzeyinin sınıf öğretmenlerinden yüksek olması, özel eğitim lisansına sahip öğretmenlerin bilgi düzeyinin diğer kategorisinde yer alan öğretmenlerden yüksek olması, davranış müdahale teknikleri eğitimi alan öğretmenlerin bilgi düzeyinin diğer kategorisinde yer alan öğretmenlerden yüksek olması sonuçları oldukça dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, bilgi düzeyine etki eden yaş değişkenine dayalı olarak yeni mezun olma ve güncel bilgilere sahip olma durumunun önemini, alan mezunu olarak lisansta ders-eğitimler alma durumu ile öğretmen niteliğinin önemini, davranış müdahale teknikleri konusunda daha önce eğitim alınması açısından yine eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Bu özellikteki öğretmenlerin bilgi düzeylerinin diğerlerinden yüksek olması sonucu dikkate alındığında, sonraki araştırma ve uygulamalar için de çalışmanın olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir. Özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeylerini ve yeterliliklerini arttırmak üzerine yapılacak gelecek çalışmalarda araştırma bulgularının yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Alana önemli katkılar getireceği düşünülmesine rağmen araştırmanın sınırlılıkları da mevcuttur. Türkiye'nin 10 ilinde görev yapmakta olan ve kendilerine ulaşılabilen, SIK-DMT Bilgi Testi'ni doldurmaya gönüllü 295 özel eğitim alanında çalışan öğretmenle sınırlı olması ve ÖGÖ'lerin davranış sağaltımında sık kullanılan tekniklere yönelik öğretmen bilgi düzeyine yer vermesi bu sınırlılıklardandır. Testin

uygulama sürecinde alan mezunu gönüllü öğretmenlere ulaşmak oldukça güç olmuştur. Öğretmenlerin okullarda genellikle alan dışı ve ücretli olarak çalışıyor olmasının bu duruma neden olduğu görülmüştür. Ulaşılan öğretmenlerden bazıları ise SIK-DMT Bilgi Testi'nin soru sayısını fazla bulmuş ve vakitleri olmadığını belirterek katkıda bulunmak istememişlerdir. Öğretmenlerden bazıları da testi incelemiş ve örnek olayların bilgilerini tazeleyeceğini söyleyerek doldurmayı kabul etmiş fakat boşluk doldurma sorularını doldurmak istememişlerdir. Katılımcı öğretmenlerde dikkat çeken bir diğer durum ise performanslarının değerlendirilmesine yönelik verdikleri tepkilerdir. Bazı öğretmenler sınıf ve okullarda yaşanan olumsuz durumlardan tek başına sorumlu tutulmak istemediklerini, bilgi düzeylerinin belirlenmesiyle tepki alacakları endişesiyle testi doldurmak istemediklerini ifade etmiştir. Bu durum, testin daha fazla öğretmene uygulanmasını olumsuz etkilemiştir.

Bir diğer sınırlılık ise testin problem davranışları önlemeye yönelik tekniklere yer vermemesidir. Temelde, bir problemle karşılaşmamak için yapılacak en iyi şeyin, problemin ortaya çıkmasını önlemek olduğu bilinmektedir. Davranış sağaltımında problem davranış sergilenmeden önlemeye yönelik çeşitli uyarlamalar yapılmasına öncelik verilmektedir (Özmen, 2017). Çalışmada geliştirilen SIK-DMT'nin ilk geliştirilme aşamasında problem davranışları önlemeye yönelik tekniklere de yer verilmiştir. Ancak elde edilen testin oldukça uzun olduğu görülmüş, öğretmenlerin uzun bir test cevaplama süresinde dikkatlerinin dağılabilecekleri, belki de testi cevaplamakta kaçınabilecekleri öngörülmüştür. Bu nedenle araştırmada geliştirilen SIK-DMT kapsamı, alanyazında sık kullanıldığı belirlenen davranış sağaltım teknikleri ile sınırlı tutulmuştur.

Araştırma yukarıda bahsedilen sınırlılıklara rağmen, özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeylerini belirleyen ilk araştırma olması açısından önemli görülmektedir. Çalışmanın elde edilen sonuçlar ve alana kazandırılan SIK-DMT Testi ile ileriki çalışmalara katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçları, öğretmen yeterliliğinin önemine vurgu yapmaktadır. Özel eğitim lisansına sahip öğretmenlerin bilgi düzeyinin yüksek olması ve davranış müdahale teknikleri eğitimi

alan öğretmenlerin bilgi düzeyinin eğitim almayan öğretmenlerden yüksek olması sonuçları, özel eğitim alanındaki öğretmenlerin bilgi ve yeterliliğinin artırılmasının gerekliliği noktasına dikkat çekmesi açısından önem taşımaktadır.



V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Özel eğitim alanındaki öğretmenlerin, ÖGÖ'lerin davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeylerini belirlemeyi hedefleyen çalışmanın bu kısmında, araştırma sonuçları ve ileri araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç

Bu çalışmada, özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerin davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeyleri incelenmiştir. Araştırma için özel eğitim alanında çalışan 295 öğretmenden, ÖGÖ'lerin davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgilerinin ne düzeyde olduğunu ortaya koymak üzere veri toplanmıştır. Araştırmada betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu ve SIK-DMT Bilgi Testi'dir. Betimsel verilerin analizi için betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; özel eğitim alanındaki öğretmenlerin ÖGÖ'lerin davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeyleri sınırlıdır. SIK-DMT Bilgi Testi'nden alınan en düşük puan 5, en yüksek puan 30, alınan puanların ortalaması 21, standart sapma 4,74 olarak bulunmuştur.

Özel eğitim alanında çalışan katılımcı öğretmenlerin bilgi düzeylerinin, demografik durumlarına göre değişip değişmediğine yönelik bulgular: Cinsiyete göre farklılık olmadığı; yaşı küçük ve deneyimi az olan öğretmenlerin bilgi düzeyinin daha

fazla olduğu; zihinsel engelliler öğretmenlerinin ve diğer kategorisinde yer alan öğretmenlerin bilgi düzeyinin sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu; özel eğitim sınıfında görev yapan öğretmenlerin bilgi düzeyinin özel eğitim uygulama okulu, özel eğitim iş uygulama merkezi ve diğer kategorisindeki öğretmenlerden yüksek olduğu, yanı sıra diğer kategorisindeki öğretmenlerin bilgi düzeyinin, özel eğitim iş uygulama merkezindeki öğretmenlerden yüksek olduğu; “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu” yetersizlik grubu ile çalışan öğretmenlerin, bilgi düzeyinin en düşük, “Ortopedik Yetersizlik” grubu ile çalışan öğretmenlerin bilgi düzeyinin ise en yüksek olduğu; “0-6 yaş grubu” ile çalışan öğretmenlerin bilgi düzeyi en düşük, “6-10 yaş grubu” ile çalışan öğretmenlerinin bilgi düzeyinin ise en yüksek olduğu; özel eğitim lisansına sahip öğretmenlerin bilgi düzeyinin, diğer programlar kategorisinde yer alan öğretmenlerden yüksek olduğu, davranış müdahale teknikleri eğitimi alan öğretmenlerin bilgi düzeyinin, eğitim almayan öğretmenlerden yüksek olduğu şeklindedir.

Araştırma sonuçlarının; öğretmen yeterliliğine, özel eğitim alanındaki öğretmenlerin bilgi ve yeterliliğinin artırılmasının gerekliliğine vurgu yapması yönüyle önem taşıdığı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmadan edinilen bulgular doğrultusunda, ileri araştırma ve uygulamalar için geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- Uygulamaya yönelik öneriler:
 1. Ülkemizde ÖGÖ’ler ile çalışan öğretmenler için sık kullanılan davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi ve deneyim artırmayı hedefleyen eğitim programları geliştirilebilir ve uygulanabilir.
 2. Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin, ÖGÖ’lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgi ve becerileri hizmet içi eğitimlerle artırılabilir.

3. Özel eğitim alanındaki öğretmenlerin uygulamada yaşadığı zorluklara destek olmayı hedefleyen kurs, seminer içerikleri hazırlanıp, sağlanacak danışmalıklarla süreç işbirliği içinde yürütülebilir.
4. Üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde verilen derslerin içerikleri zenginleştirilebilir ve davranış sağaltımı üzerine uygulamalı çalışmalar yapılması sağlanabilir.

- İleri araştırmalara yönelik öneriler:

1. İleri araştırmalarda ÖGÖ'lerde sık kullanılan davranış müdahale tekniklerine yönelik öğrenci davranışları üzerinde meydana gelen değişimler saptanarak, uygulanan tekniklerin etkililik durumları üzerinden betimleme yapılabilir.
2. Özel eğitim alanındaki öğretmenlerin, ÖGÖ'lerde davranış sağaltımında sık kullandıkları davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgilerinin sınırlı olması nedeniyle bilgilerini arttırmaya yönelik program geliştirilebilir ve programın etkililik çalışmaları yapılabilir.
3. Bu araştırma ÖGÖ'lerin davranış sağaltımında sık kullandıkları müdahale tekniklerine yer vermiş olduğundan; beceri öğretimine, önlemeye dayalı sağaltımda kullanılan çeşitli tekniklere de yer veren, daha kapsamlı değerlendirme yapan ölçekler geliştirilerek başka çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2000). *Zihin Özürlü Çocuklarla Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Problem Davranışlarla İlgili Görüş ve Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akalın, S. (2015). *Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri ve Gereksinimleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Özel Eğitim Dergisi 2015, 16(3), 215-234.
- Akçamete, A. G. (Ed). (2012). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (4. Baskı)*. Ankara. Kök Yayıncılık.
- Alatlı, R. (2014). *Genel ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgileri İle Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yetkinliklerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alberto, A. P., Troutman, C. A. (2015). *Uygulamalı Davranış Analizi (Eğitimciler İçin)- Çeviri Editörü: Doç. Dr. Hakan Sarı (9. Baskıdan Çeviri)*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Alpdoğan, Y. (2018). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğun Problem Davranışlarının Azaltılmasında ve Dersle İlgilenme Davranışlarının Artırılmasında İşlevsel İletişim Öğretimin Etkililiğinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Apaydın, G. ve Aykut, Ç. (2018). *Problem Davranışların İşlevinin Belirlenmesinde Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz ile Geleneksel İşlevsel Analiz Sonuçlarının Karşılaştırılması*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Cilt: 19, Sayı: 3, Sayfa No: 451-483, DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.336153.
- Arı, A., Sönmez-Kartal, M. (Ed.). (2017). *Tüm Özel Eğitim Programları için Özel Eğitime Giriş*. Eğitim Yayıncılık: Konya.

- Aslan, A. (2017). *Sınıfında Özel Gereksinimli Öğrenci Bulunan İlkokul Öğretmenlerinin Kullandıkları Bilimsel Dayanaklı Sınıf Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atçı, M. (2004). *İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Problem Davranışlara Yönelik Müdahalelerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aykır, T. (2010). *Okul Öncesi Dönemdeki Zihinsel Yetersizliği Olan ve Olmayan Çocukların Sosyal Becerileri ve Problem Davranışlarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2008). *Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (11) 1-24.
- Batu, E. S., Çolak A., Odluyurt S. (2014). *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması (3. Baskı)*. Vize Yayıncılık: Ankara.
- Başar, H. (2013). *Sınıf Yönetimi (18. Baskı)*. Anı yayıncılık: Ankara.
- Baykoç, N. (Ed.). (2017). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim (4. Baskı)*. Eğiten Kitap Yayıncılık: Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E., Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (21. Baskı)*. Pegem Akademi: Ankara.
- Camadan, F., Özer, R., Şen G. (2011). *Zihinsel Engelli Öğrencilerin Aldıkları Eğitimlerin Değerlendirilmesi*. Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı I-II.
- Cavkaytar, A. (Ed.). (2015). *Otizm Spektrum Bozukluğu*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını: Ankara.
- Ceylan, F. (2015). *Kaynaştırma Öğrencilerinin Sergilediği Problem Davranışlara Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Uyguladıkları Önleme ve Müdahale Stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Chandler, L. K., & Dahlquist, C. M. (2002). *Functional assessment: Strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings (1st ed.)*. New Jersey: Pearson Education.
- Çelikkaleli, Ö., Balcı, A., Çapri, B., Büte, M. (2009). *İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri Üzerine Görüşleri*. Elementary Education (İlköğretim) Online, 8(3), 625-636, 2009.
- Çitil, M. (2016). *Üstün Yetenekli Öğrencilere Sunulan Olumlu Davranışsal Destek Temelli Problem Davranışları Önleyici Sınıf Yönetimi Uygulamaları: Eylem Araştırması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, K. M., Şahin Ç., Kartal Y. O. (2012). *Öğretmen Adaylarının Sınıf İçeri Disiplin Sağlamada Tercih Ettikleri Ceza Uygulamalarının İncelenmesi*. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2012, Cilt-Sayı: 14-2.
- Demir, Y. (2003). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaşılan Problem Davranışlara Karşı Başetme Stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Diken, H. İ. (2011). *Erken Çocukluk Döneminde Davranış Problemleri İle Baş Etme, Örnek Olaylarla ve Resimlerle Zenginleştirilmiş Anne Baba Uzman Öğretici El Kitabı. (2. Baskı)*. Maya Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Diken, H. İ. (Ed.). (2015). *İlköğretimde Kaynaştırma (3. Baskı)*. Pegem Yayıncılık: Ankara
- Duralp E., Aral, N. (2011). *Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi*. Vize Yayıncılık: Ankara.
- Dunlap, G., Strain, P. S., Fox, L., Carta, J. J., Conroy, M., Smith, B. J., Kern, L., Hemmeter, L. M., et al. (2006). *Prevention and Intervention with Young Children's Challenging Behavior: Perspectives Regarding Current Knowledge*. Behavioral Disorders, 32(1), 29-45. doi: 10.1177/019874290603200103
- Erbaş, D. (2001). *Gelişimsel Geriliği Olan Çocukların Problem Davranışların Azaltılmasına İşlevsel İletişim Öğretiminin Sönmeyle Birlikte ve Sönme Olmaksızın Uygulanmasının Etkililiğinin Karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Erbaş D., Kırcaali-İftar G., Tekin-İftar E. (2005). *İşlevsel Değerlendirme: Davranış Sorunlarıyla Başa Çıkma ve Uygun Davranışlar Kazandırma Süreci*. Kök Yayıncılık: Ankara.
- Erbaş, D. (2002). *Problem Davranışların Azaltılmasında Olumlu Davranışsal Destek Planı Hazırlama*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğilim Dergisi 2002, 3(2) 41-50.
- Erbaş, D., Yücesoy-Özkan Ş. (Ed.). (2017). *Uygulamalı Davranış Analizi*. Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Fazlıoğlu, Y., Eşme-Yurdakul, M. (2007). *Otizm-Otizimde Görsel İletişim Tekniklerinin Kullanımı*. Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.
- Güdüz, Y., Balyer, A. (2011). *Eğitimde Ödül İle Cezanın Yeri ve Buna İlişkin Alternatif Yaklaşımlar*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2011, Cilt-Sayı: 2-40, 10-23.
- Güleç, S. (2004). *Sınıf Öğretmenlerinin Davranış Değiştirme ve Düzeltme Tekniklerini Kullanma Biçimleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri (6-9 Temmuz, 1-16), İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma Uygulamaları Yapılan Sınıflarda Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyleri ile Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın Öğretmenlerin Sınıf Yönetimlerine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güner-Yıldız, N. (2013). *Sınıf Yönetimi El Kitabı (1. Baskı)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Güner-Yıldız, N., Kurtova, C. (2017). *Sınıf Sorunlarına Eylem Araştırmasıyla Çözüm Arayışı*. İlköğretim Online, 16(1), 78-88.
- Güner-Yıldız, N., Sazak-Pınar, E. (2012). *Kaynaştırma Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrencilere Yöneltilen Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi*. International Online Journal of Educational Sciences, 2012, 4(2), 475-488.

- Güner-Yıldız, N., Sazak-Pınar, E., Melekoğlu, M.A. (2014). *Türkiye’de Sınıf Yönetimi Kitaplarında Yetersizliği Olan Öğrencilere Bakış*. İlköğretim Online, 13(1), 155-168.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış Bilimleri için Araştırma Teknikleri*. Vega Yayınları: Ankara.
- Kapucuoglu-Tolunay, A. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Karşı Kullandıkları Başetme Yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karakaya, G. E. (2017). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (7. Baskı)*. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd: Ankara.
- Karasu, T., Mutlu, Y. (2014). *Öğretmenlerin Perspektifinden Özel Eğitimde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Muş İl Örneği*. Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. ISSN: 2147-7655 Cilt:2 Sayı:1.
- Keskin, M. A. (2002). *Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Kullandıkları Baş Etme Yolları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G., Tekin, E. (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri (1. Baskı)*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları: Ankara.
- Kulaksızoğlu, A. (Ed.). (2003). *Farklı Gelişen Çocuklar (2. Baskı)*. Epsilon Yayıncılık: İstanbul.
- Landrum, T. J., Tankersley, M., Kauffman, J. M. (2003). *What’s Speacial about Speacial Education for Students with Emotional and Behavioral Disorders?* Journal of Speacial Education, 37, 148–156.

- Lohmann, M. J., Bullock, L. M. (2018). *Preschool Teachers' Self-Reported Levels of Preparation for Classroom Behavior Management*. American Journal of Psychology and Behavioral Sciences. Vol. 5, No. 2, 2018, pp. 34-41.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara.
- Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik Testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Özmen, R. E. (Ed.). (2017). *Olumlu Okul Ortamının Oluşturulması ve Davranışsal Problemlerle Müdahale-Öğrenme Güçlüğü Sınıf İçi Destek Seti 2. Kitap*. Eğitim Kitap Yayınları: Ankara.
- Özyürek, M. (2009). *Bireysel Farklılıkları İnceleme Yaklaşımları (3. Baskı)*. Kök Yayıncılık: Ankara.
- Özyürek, M. (2016). *Bireysel Farklılıkları İnceleme Yaklaşımları (6. Baskı)*. Kök Yayıncılık: Ankara.
- Özyürek, M., (2011). *Problem Davranışları Değiştirme*. Kök Yayıncılık: Ankara.
- Özyürek, M. (2008). *Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 6(2), 189-226, 2003/18.
- Sadık, F. (2000). *İlköğretim I. Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sazak-Pınar, E. (2009). *Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Sosyal Becerilere İlişkin Beklentileri Ve Sosyal Beceri Öğretim Programının Öğretmen Çıktıları Üzerindeki Etkililiğin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sazak-Pınar, E., Güner-Yıldız, N. (2017). *Genel Eğitim Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sergiledikleri Problem Davranışlar ile Davranış Sonrası Öğretmen Tepkilerinin İncelenmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(2), 551-566.
- Sivrikaya, T., Yıkılmış, A. (2016). *Özel Eğitim Sınıflarında Görev Yapan Özel Eğitim Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Öğretim Süreciyle İlgili Gereksinimleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (4), 1984-2001.

- Sönmez, V., Alacapınar F.G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri (4. Baskı)*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Sözbilir, M. (2010). *Madde Analizi ve Test Geliştirme*. (<https://olcmevedegerlendirme.files.wordpress.com/2010/09/7-madde-analizi-ve-test-gelistirme.pdf>, 30.12.2018 tarihinde erişildi).
- Sucuoğlu B., Diken H. İ., Demir Ş., Ünlü E, Şen A. (2010). *Özel Eğitim Terimler Sözlüğü (1. Baskı)*. Maya Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları: Yeni Öğretim Programları ve Öğretmen Yeterlilikleri Işığında*. Ekinoks Eğitim Danışmanlık Yayınları: Ankara.
- Sucuoğlu, B., Kanık, N. (1993). *Problem Davranışların Azaltılmasında Aşırı Düzeltme Yönteminin Kullanılması*. Özel Eğitim Dergisi, 1993, 1 (3), 10-13
- Sucuoğlu B. (Ed). (2010). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri. (3. Baskı)*. Kök Yayıncılık: Ankara.
- Sutherland, K. S. ,Lewis-Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P. L. (2008). *Examining The Influence of Teacher Behavior And Classroom Context on The Behavioral and Academic Outcomes For Students With Emotional And Behavioral Disorders*. Journal of Special Education, 41, 223–233.
- Şenay, K. (2011). *İlköğretim Okulları Birinci Kademe Görevli Yönetici ve Öğretmen Algularına göre İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Önleme Yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şipal, R. F. (2010). *Zihinsel Engelli Bireylerde Kendine Zarar Verme Davranışı: Sebepleri ve Müdahale Yöntemleri*. Kastamonu Eğitim Dergisi 2010, Cilt-Sayı: 18-3, 731-742.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde Ölçme Değerlendirme*. Yargı Yayınları: Ankara.
- Tekin-İftar E. (Ed.). (2014). *Uygulamalı Davranış Analizi*. Vize Yayıncılık: Ankara.
- Timuçin, U. E (2008). *Doğrudan Davranışsal Danışmanlığın Birlikte Eğitim Ortamına Yerleştirilmiş Yetersizliği Olan Öğrencilerin Problem Davranışlarını Azaltmadaki Etkililiği*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Uysal, H., Akbaba-Altun, S., Akgün, E. (2010). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Çocukların İstenmeyen Davranışları Karşısında Uyguladıkları Stratejiler*. İlköğretim Online, 2010, Cilt-Sayı: 9-3, 971-979.
- Uzun, E. M. ve Alat, K. (2014). *İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin 4+4+4 Eğitim Sistemi ve Bu Sistem Sonrasında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Hazırbulunuşlukları Hakkındaki Görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 15-44.
- Vuran, S.,Başal, M. (Ed.). (2005). *Öykü Demeti 2 Kaynaştırma Sınıfları İçin Özel Gereksinimli Çocukları Anlatan Öyküler*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal Zekâ Gelişim Programının, Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Davranış Problemleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yılmaz, N. (2008). *Dersin Akısını Bozan İstenmeyen Davranışları Yönetme Stratejilerinin İncelenmesi*. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (1), 1-38.
- Yolcu, S. ,Tanış, H. M. (2014). *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Düzeylerini Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi*. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 4(2),
- Yoşumaz, K. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden (60-72 Ay) Zihinsel Engelli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Problem Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere göre Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2018). *Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı*. Ankara.
- Yumuşak, G., Balcı, Ö. (2018). *Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışları ile Başa Çıkma Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Etkililiğine İlişkin Görüşleri*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2018, Cilt-Sayı: 21-40.



EKLER

EK-1. Demografik Bilgi Formu

EK-2. SIK-DMT Bilgi Testi

EK-3. Görüşme Formu

EK-4. Gözlem Formu

EK-5. İzin Formu

EK-6. Etik Kurul Onayı

EK-7. Tutanak

EK-1. Demografik Bilgi Formu**DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU**

Sevgili Meslektaşım;

Formda yer alan bilgiler, özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri için; uygun davranışlarını arttırmak, problem davranışlarını azaltmak ve ortadan kaldırmak için başvuracağı sık kullanılan davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgisini ölçmek amacıyla yapılan bir araştırmada veri olarak kullanılacaktır. Sizden bu formu eksiksiz ve doğru bir şekilde doldurmanızı rica eder, sunacağınız katkı için şimdiden teşekkürlerimi sunarım.

Yaşınız:	24 yaş ve altı() 25-35() 36-45() 46-59() 60 yaş ve üstü()
Cinsiyetiniz:	Kadın() Erkek()
Çalıştığınız Yer:	Özel Eğitim Uygulama Okulu() Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi() Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi() Görme Engelliler Okulu() İşitme Engelliler Okulu() Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi() Rehberlik Araştırma Merkezi() Özel Eğitim Sınıfı() Destek Eğitim Odası () Üniversite()Bilim Sanat Merkezi() Diğer()Lütfen yazınız:.....
Çalıştığımız Yetersizlik Grubu: (Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz.)	Zihinsel Yetersizlik() Özel Öğrenme Güçlüğü() İşitme Yetersizliği() Görme Yetersizliği() Otizm Spektrum Bozukluğu() Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Öğrenciler() Üstün veya Özel Yetenekli Öğrenciler() Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu() Süreç Hastalığı Olan Öğrenciler() Duyusal Uyum Güçlüğü Olan Öğrenciler() Sosyal Uyum Güçlüğü Olan Öğrenciler () Birden Fazla Alanda Yetersizliği Olan Öğrenciler() Ortopedik Yetersizliği Olan Öğrenciler () Diğer() Lütfen yazınız:.....
Çalıştığımız Öğrenci Yaş Grubu: (Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz.)	0-6 yaş() 6-10 yaş() 11-14 yaş() 15-18 yaş() 18 ve üstü()
Mezuniyet Durumunuz:	Ön Lisans() Lisans() Yüksek Lisans() Doktora() Diğer() Lütfen yazınız:.....
Mezun Olduğunuz Bölüm:	

Özel Eğitime İlişkin Eğitiminiz:	Özel Eğitim Lisansı() Özel Eğitim Sertifika Programı() Diğer() Lütfen yazınız:.....
Hizmet Süreniz:	0-10 yıl() 11-20 yıl() 21-30 yıl() 31 yıl ve üstü()
Davranış Müdahale Tekniklerine ilişkin herhangi bir eğitim aldınız mı?	Evet() Hayır() Evet ise ders mi, kurs mu? Türü, süresi, içeriği ve kapsamı nedir? Lütfen yazınız:.....



EK-2. SIK-DMT Bilgi Testi

**ÖZEL EĞİTİMDE SIK KULLANILAN
DAVRANIŞ MÜDAHALE TEKNİKLERİ (SIK-DMT)
BİLGİ TESTİ**

Sevgili Meslektaşım,

Bu test, özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri için; uygun davranışlarını arttırmak, problem davranışlarını azaltmak ve ortadan kaldırmak için başvuracağı sık kullanılan müdahale tekniklerine yönelik bilgisini ölçmek amacıyla, yüksek lisans tez çalışması için geliştirilmiştir. Bu çalışmada amaç; özel eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilerinde, uygun davranışları arttırmak, problem davranışları azaltmak ve ortadan kaldırmak amacıyla sık kullandığı müdahale tekniklerine yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesidir. Türkiye'nin 81 ilindeki özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere uygulanması planlanmaktadır.

Çalışmaya katılım, gönüllülük esasına dayanmaktadır. Uygulamanın istediğiniz anında, diğer katılımcıları etkilemeden araştırmadan ayrılmak istediğinizi uygulayıcıya herhangi bir neden veya koşul belirtmeksizin ifade edebilir ve ayrılabilirsiniz. Bu konuda size olumsuz dönecek herhangi bir sorumluluğunuz yoktur. Araştırmada okul, öğretmen, aile ve öğrenciye hiçbir maddi yük yoktur. Araştırmaya katılan öğretmenlerimiz için bu çalışmanın hiçbir riski bulunmamaktadır. Sizden testi gönüllü olarak dikkatle doldurmanız rica edilmektedir. Doldurduğunuz takdirde bu bilimsel araştırmaya verilerinizle katkı sağlamış olacaksınız. Bunun yanı sıra çalışmanın sizler için davranış müdahale tekniklerine yönelik bilgilerinizi yoklama ve farkındalık kazanma konusunda katkısı olacağı düşünülmektedir. İsteddiğiniz zaman e-mail (seydadellaloglu@hotmail.com) ile çalışma sorumlusuna ulaşabilir, araştırma sonuçları veya ayrıntılı bilgi için iletişime geçebilirsiniz. Testin çoktan seçmeli sorulardan oluşan ilk bölümü 22 sorudan (1-22) oluşmaktadır. Bölümün yanıtlama süresi ortalama 25 dk.'dır. Sizden testteki soruları bilgi ve deneyimlerinize dayanarak cevaplamanız beklenmektedir. Size sunulan seçenekler arasından, doğru olduğunu düşündüğünüz tek bir seçeneği test üzerine işaretleyiniz. Lütfen hiçbir soruyu atlamayınız. Değerli katkınız için teşekkür ederim.

Şeyda DELLALOĞLU

Özel Eğitim Öğretmeni

Anıl, ödevini yapmak istemektedir fakat etüt odasındaki saatin gürültüsü onu rahatsız ettiği için ödevini yapamamaktadır. Öğretmeni, gürültü yapan saati, Anıl ödevini yapabilsin diye etüt odasından dışarı çıkartmıştır. Anıl, bu sayede ödevini kolaylıkla tamamlamıştır.

1. Örnek durumda yer alan davranış müdahale tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A-Doğal Pekiştirme
- B-Ayrımlı Pekiştirme
- C-Olumsuz Pekiştirme
- D-Olumlu Pekiştirme
- E-Otomatik Pekiştirme

Erol Öğretmen, minderde oynamayı seven Hande'yi; oyuncaklarını fırlattığı için minderden kaldırmış ve köşede bir sandalyede 5 dk. oturtmuştur. Minderde oynayan arkadaşlarını bu sandalyeden izleyen Hande, mindere geri döndüğünde, oyuncaklarını bir daha fırlatmamıştır.

2. Erol Öğretmen'in kullandığı davranış müdahale tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A-İtici Uyarın Sunma
- B-Aşırı Düzeltme
- C-Tepkinin Bedeli
- D-Mola
- E-Tepki Önleme

Koray, yemekhanede yemeğini eliyle yemektedir. Yemeğini çatal-bıçak kullanarak yediğinde öğretmeni ona, yemekten sonra bahçede oynaması için, çok sevdiği basketbol topunu verir. Çatal-bıçak kullanarak yemek yemediğinde ise topu ona vermez. Koray'ın eliyle yemek yeme davranışının azaldığı görülür.

3. Örnek durumda yer alan davranış müdahale tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A-Olumlu Davranış Desteği
- B- Tepki Önleme
- C- Koşula Dayalı Olmayan Pekiştirme
- D-Ayrımlı Pekiştirme
- E- Sönme

Buse Öğretmen, derse başlamadan önce Hayri'ye 10 çıkartma vermiştir. "Derste uyman gereken bazı kurallar var; dersi dikkatli dinlemen, defterine yazı yazmanı istediğimde yazman, sıranda oturman gerekiyor. Bu kurallara uymazsan, senden bir çıkartma geri alacağım, söylediklerimi yaparsan çıkartma kazanmaya devam edeceksin." demiştir.

4. Buse Öğretmen'in kullandığı davranış müdahale tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A-Tepkinin Bedeli
- B-Aşırı Düzeltme
- C-Sönme
- D-İtici Uyarın Sunma
- E-Olumlu Davranış Desteği

Ahmet, gereksinim duyduğu bir eşyayı almak için öğretmeninden izin istemiştir. Bu davranışı her sergilediğinde, öğretmeni ona bir kupon vermiştir. Ahmet, 10 kupon biriktirdiğinde, bu kuponlardan beş tanesini, 10 dk. tablet ile oyun oynama etkinliği ile değiştirmiştir.

5. Örnek durumda yer alan davranış müdahale tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A-Olumlu Davranış Desteği
- B-Ayrımlı Pekiştirme
- C- Olumlu Pekiştirme
- D-Koşula Dayalı Olmayan Pekiştirme
- E- Sembol Pekiştirme

Ali Öğretmen, öğrencisi Can'ın iyi hissettiği için parmağını emdiğini gözlemlemiştir. Öğretmen, otomatik pekişen bu davranışın uyarıcısını maskelemiş ve Can'ın eline eldiven giymesini sağlamıştır. Can eldivenden dolayı parmağını ağzına götürdüğünde aynı hoşlanımı hissedememiş ve davranışını sonlandırmıştır.

6. Ali Öğretmen'in kullandığı davranış müdahale tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Tepkinin Bedeli
- B- Sönme
- C- Tepki Önleme
- D- Aşırı Düzeltme
- E- Tepki İçin Gerekli Çabanın Değiştirilmesi

Yusuf, ayakkabı giyme becerisi üzerinde çalışmaktadır ve öğretmenin talimatlarına uygun hareket ederek ayakkabısını giymiştir. Öğretmeni, bu durumda, ayakkabılarıyla dışarı çıkmasına izin vermiştir. Yusuf, her defasında ayakkabılarını talimatlara uygun giymiştir.

7. Örnek durumda yer alan davranış müdahale tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A-Ayrımlı Pekiştirme
- B-Koşula Dayalı Olmayan Pekiştirme
- C-Olumlu Pekiştirme
- D-Mola
- E-Sosyal Beceri Öğretimi

Seçil Öğretmen, duvarı şekil çizerek karalayan öğrencisi Oğuz'a, davranışının hemen ardından kalın bir defter vermiş ve defterin bütün sayfalarına şekil çizdirerek, bu şekilleri boyamasını sağlamıştır. Oğuz, bir daha duvarı karalamamıştır.

8. Seçil Öğretmen'in kullandığı davranış müdahale tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A-Tepkinin Bedeli
- B-Tepki Önleme
- C-İtici Uyarın Sunma
- D-Öncül Egzersiz-Fiziksel Etkinlik
- E-Aşırı Düzeltme

Alper Öğretmen, Bilgen için bir kart hazırlamıştır. Bilgen, elleri sırasının üzerinde uygun olarak her beklediğinde, öğretmeni bu karta bir yıldız eklemiştir. Bilgen, altı yıldız biriktirdiğinde, öğretmeni yıldızları karşılığında ona çok sevdiği kuru meyvelerden vermiştir.

9. Alper Öğretmen'in kullandığı davranış müdahale tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A-Olumlu Pekiştirme
- B-İzlerlik Sözleşmesi
- C-Tepki Önleme
- D-Sembol Pekiştirme
- E-Olumlu Davranış Desteği

Murat'ın, sınıfta kendisine verilen etkinliği tamamlaması için, öğretmeni bu duruma yönelik ifadeler içeren bir metin hazırlamıştır. Bu metinde, Murat'tan beklentilerinin ne olduğunu ve yerine getirdiğinde ne kazanacağını açıkça belirtmiştir. Murat ve öğretmeni, metinde yer alan ifadeleri kabul ettiklerine yönelik sayfayı işaretlemiştir.

10. Örnek durumda yer alan davranış müdahale tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A-Sosyal Beceri Öğretimi
- B- İzlerlik Sözleşmesi
- C- Sembol Pekiştirme
- D- Olumlu Davranış Desteği
- E- Zenginleştirilmiş Çevre

Hakan Öğretmen, Ebru'nun saç çekme ve saç yolma davranışına yönelik fiziksel müdahalede bulunarak ellerini hafifçe tutup sıkmıştır.

11. Hakan Öğretmen'in kullandığı davranış müdahale tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A-İtici Uyarın Sunma
- B- Aşırı Düzeltme
- C- Sönme
- D- Tepkinin Bedeli
- E- Tepki İçin Gerekli Çabanın Değiştirilmesi

Fatma Öğretmen, dikkat çekmek için yere yatan Ceyda'nın, yere yatmadan dikkat elde etmesini sağlamak için, 5 dakikalık sabit zaman aralıklarıyla, uygun başka herhangi bir davranışına dikkat etmiştir. Ceyda'nın yere yatma davranışı azalmıştır.

12. Fatma Öğretmen'in kullandığı davranış müdahale tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Olumsuz Pekiştirme
- B- Olumlu Davranış Desteği
- C- Koşula Dayalı Olmayan Pekiştirme
- D- Otomatik Pekiştirme
- E- Doğal Pekiştirme

Merve, resim dersini sevmesine rağmen; o derste kendi resmini boyamak yerine, arkadaşınınkini karalamıştır. Bu durumda öğretmeni, 5 dk. boyunca boyalarını ondan almıştır. Merve, resmine devam etmek istese de üzülerek resim yapan arkadaşlarını izlemiş, süresi dolup boyalarını geri aldığı anda ise karalama davranışını tekrarlamamıştır.

13. Örnek durumda yer alan davranış müdahale tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A-Tepkinin Bedeli
- B-İtici Uyarın Sunma
- C-İpucu Sunma
- D-Aşırı Düzeltme
- E- Mola

Celile Öğretmen, kurşun kaleminin ucu kalınlaştığı ve köreldiği için düzgün yazı yazamayan, bu sebeple kalemini fırlatan Cem'in, istediği şekilde düzgün yazı yazabilmesi için, kaleminin ucunu açmasını sağlamıştır. Cem, kaleminin ucu açılır açılmaz, ders boyu defterine düzgün yazı yazmıştır.

14. Celile Öğretmen'in kullandığı davranış müdahale tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A-Olumsuz Pekiştirme
- B-Olumlu Pekiştirme
- C-Ayrımlı Pekiştirme
- D-Koşula Dayalı Olmayan Pekiştirme
- E-Zenginleştirilmiş Çevre

Şenay Öğretmen, Ceren'in derse katılmasına yönelik bir yazı hazırlamıştır. Bu yazıda; derste kendisine sorulan soruları uygun cevapladığı, alıştırmaları tamamladığı ve söz hakkı alarak düşüncelerini belirttiği her dersin sonunda, masa tenisi oynayabileceğine yer vermiştir. Ceren, bu koşulları yerine getirmediğinde ise ödül kazanamayacaktır. Ceren, yazıyı öğretmeniyle onaylamıştır.

15. Şenay Öğretmen'in kullandığı davranış müdahale tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A-Ayrımlı Pekiştirme
- B- İzlerlik Sözleşmesi
- C- Olumlu Davranış Desteği
- D- Sembol Pekiştirme
- E- Tepkinin Bedeli

Öğretmeni, Nehir'e matematik alıştırmaları vermiştir. Nehir, alıştırmaları tamamlamak yerine; sırasının üzerindeki kalem, kitap gibi ders araçlarını yere atmıştır. Davranışın hemen ardından öğretmeni ona, hem yere attığı nesnelere toplatmış, hem de sınıftaki diğer dağılmış ders araçlarını düzeltmesini sağlamıştır.

16. Örnek durumda yer alan davranış müdahale tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A-İtici Uyarın Sunma
- B-Sönme
- C-Aşırı Düzeltme
- D-Tepki Önleme
- E-Olumsuz Pekiştirme

Burak, derste yanındaki arkadaşıyla konuşmaktadır. Öğretmeni ona, davranışının hemen ardından, “Ders sırasında arkadaşınla konuşma.” demiştir. Burak, arkadaşıyla konuşmayı sonlandırmıştır.

17. Örnek durumda yer alan davranış müdahale tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A-Sönme
- B-Aşırı Düzeltme
- C-İpucu Sunma
- D-Tepkinin Bedeli
- E-İtici Uyarıcı Sunma

Ayhan Öğretmen, öğrencisine, “Lale, derste 15 dakika boyunca arkadaşlarıyla hiç konuşmazsan, bir gülen yüz kazanacaksın; fakat bu süre içinde onlarla konuşursan, gülen yüz kazanamazsın.” demiştir. Lale, bu süreyi beklenen şekilde, arkadaşlarıyla konuşmadan tamamlamış, ödülüne ulaşmıştır.

18. Ayhan Öğretmen’in kullandığı davranış müdahale tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Olumsuz Pekiştirme
- B- Sönme
- C- Tepkinin Bedeli
- D- Ayrımlı Pekiştirme
- E- Yapılma Olasılığı Yüksek İstekte Bulunma

Mete, yerinden her kalktığında öğretmeni ona, “Yerine otur, gezinme.” demektedir. Bu sözler, Mete’nin davranışını sürdürmesine neden olur, çünkü bu sayede öğretmenin ilgisini kazanmaktadır. Bu durumda öğretmeni, önceki ifadeleri kullanmaz, davranışını yok sayar ve ders işlemeyi sürdürür. Bir süre sonra, Mete’nin yerinden kalkma davranışı ortadan kalkar.

19. Örnek durumda yer alan davranış müdahale tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A-Sönme
- B-Ayrımlı Pekiştirme
- C-Koşula Dayalı Olmayan Pekiştirme
- D-Tepkinin Bedeli
- E- İpucu Sunma

Tuna, derste tuvalete gitmek için en az sekiz kez öğretmeninden izin istemektedir. Tuna'nın bu davranışı etkinlikten kaçmak için sergilediğini belirleyen öğretmeni, problem davranış göstermeksizin etkinliğe ara vermesini sağlamak için, 3 dakikalık sabit zaman aralıklarında ona, bu etkinlikten uzak durma fırsatı sunmuştur. Tuna'nın ders esnasında tuvalet için izin isteme davranışı azalarak ortadan kalkmıştır.

20. Örnek durumda yer alan davranış müdahale tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A-Sönme
- B- İpucu Sunma
- C-Koşula Dayalı Olmayan Pekiştirme
- D-Zenginleştirilmiş Çevre
- E- Olumlu Davranış Desteği

Gökhan, isteklerini resimli kartlardan göstererek her bildirdiğinde, bir gülen yüz kazanmaktadır. İsteklerini uygun olmayan şekilde, nesnelere bulduğu dolaba vurarak bildirdiğinde ise kazandığı bu gülen yüzlerden birini kaybetmektedir.

21.Örnek durumda yer alan davranış müdahale tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A-İtici Uyaran Sunma
- B-Sönme
- C-İpucu Sunma
- D-Aşırı Düzeltme
- E-Tepkinin Bedeli

Mustafa Öğretmen, oyuncağını arkadaşıyla paylaşan Özge'ye, bu davranışına yönelik, dolaptan tercih ettiği başka bir oyuncağı alabileceğini söylemiştir. Özge, her defasında, oyuncaklarını arkadaşlarıyla paylaşmıştır.

22. Mustafa Öğretmen'in kullandığı davranış müdahale tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Olumlu Pekiştirme
- B- Koşula Dayalı Olmayan Pekiştirme
- C- Olumlu Davranış Desteği
- D- Tepki Önleme
- E- Ayrımlı Pekiştirme

KISA CEVAPLI SORU FORMU**Değerli Meslektaşım;**

Bu formda SIK-DMT Bilgi Testi'nin kısa cevaplı sorular bölümü yer almaktadır. Bölümde kısa cevaplı 11 soru (23-33) yer almaktadır. Soruların ortalama yanıtlama süresi 15 dk.' dır. Siz değerli katılımcılardan, metinleri dikkatle okumanızı rica ederim. Lütfen yanıtlarınızı her soru için ayrılan boşluğa, her boşlukta bir tekniğin adı olacak şekilde yazınız.

Sunacağınız katkı için şimdiden teşekkürler...

Şeyda DELLALOĞLU

Özel Eğitim Öğretmeni

Aşağıdaki metinleri dikkatle okuyarak, yanıt için ayrılan boşluklara, uygun olduğunu düşündüğünüz davranış müdahale tekniğinin adını yazınız.

<p>Bu tekniği, uygun davranışın sıklığını arttırmak ya da öğrencinize yeni davranış kazandırmak için kullanabilirsiniz. Öğretmen, davranışın hemen ardından ortama hoş giden bir uyaran eklenmesini sağlar. Bu müdahaleyle davranışın ileride gerçekleşme olasılığını artırır.</p>	<p>23. Bu teknik:</p>
<p>Bu teknikte öğretmen, öğrencisiyle beraber; öğrenciden beklenen uygun davranışları ve davranışlarının sonuçlarına yönelik koşulları belirler. Öğretmen ve öğrenci bu koşulları kabul ettiğini, yazılı-sözlü bir anlaşmayla bildirir.</p>	<p>24. Bu teknik:</p>
<p>Bu tekniği, problem davranışları azaltmak veya ortadan kaldırılmak için kullanabilirsiniz. Öğrenci problem davranış sergiler sergilemez, öğretmeni ona hoş gitmeyen uyaran sunar.</p>	<p>25. Bu teknik:</p>
<p>Bu tekniği, problem davranışın azaltılması ya da ortadan kaldırılmasına yönelik kullanabilirsiniz. Öğretmen tarafından, davranışın çevresel etkilerinin fazlaca düzeltilmesine veya davranışın görüldüğü ortamda, doğru şeklinin fazlaca sergiletilmesine dayalı bir müdahale gerçekleştirilir.</p>	<p>26. Bu teknik:</p>
<p>Bu teknikte öğretmen, artması istenen davranışı öğrenci sergiler sergilemez, ona kendi başına ödül olma özelliği taşımayan simgeler verir. Öğrencinin topladığı bu simgeler, ödül için önceden belirlenen sayıya ulaştığında, onları ödül özelliği olan başka uyaranlarla değiştirmesine izin verilir.</p>	<p>27. Bu teknik:</p>
<p>Öğretmenin kullandığı teknik; problem davranışı sürdüren pekiştiricilerin belirlenmesini ve bu pekiştiricilerin, problem davranıştan bağımsız olarak öğrenciye sunulmasını içermektedir.</p>	<p>28. Bu teknik:</p>

Aşağıdaki metinleri dikkatle okuyarak, yanıt için ayrılan boşluklara, uygun olduğunu düşündüğünüz davranış müdahale tekniğinin adını yazınız.

<p>Öğretmen, bu tekniği kullanırken, öğrencide mevcut olan bir davranışın, ileride gerçekleşme olasılığını arttırmayı hedefler. Buna yönelik, ortamda bulunan itici uyarıyı ortadan kaldırır ve bu sayede davranışın ileride gerçekleşme olasılığı artar.</p>	<p>29. Bu teknik:</p>
<p>Bu teknikte öğretmen, problem davranışın pekiştireci olarak görev gören uyarıyı ortadan kaldırır. Problem davranışın işlevi ilgi etme ise görmezden gelerek problem davranışı devam ettiren pekiştireci sunmamış olur. Böylece davranışın gelecekte ortaya çıkma olasılığını azaltır ve problem davranış ortadan kalkar.</p>	<p>30. Bu teknik:</p>
<p>Bu teknikte öğretmen; öğrencisinden beklediği uygun davranışları pekiştirirken, öğrencinin sergilediği problem davranışlarını pekiştirmez. Bu sayede, problem davranışların azalmasını ve ortadan kalkmasını sağlar.</p>	<p>31. Bu teknik:</p>
<p>Öğretmen, problem davranışın hemen ardından, öğrenciyi davranışı sürdüren pekiştireçlerden soyutlayarak ya da problem davranışları devam ettiren çevreden öğrenciyi uzaklaştırarak bu tekniği kullanabilir. Bu sayede problem davranışları azaltır veya ortadan kaldırır.</p>	<p>32. Bu teknik:</p>
<p>Bu teknikte, öğrenci problem davranış sergilediğinde, önceden sahip olduğu hoşu giden uyarının bir kısmı ondan geri alınır. Bu sayede öğretmen, problem davranışın ileride sergileme olasılığını azaltmış ya da ortadan kaldırmış olur.</p>	<p>33. Bu teknik:</p>

SIK-DMT Bilgi Testi sona ermiştir. Boş bıraktığınız soruları ve yanıtlarınızı lütfen kontrol ediniz.

SIK-DMT Bilgi Testi Cevap Anahtarı:				
1. C	8. E	15. B	22. A	29. Olumsuz Pekiştirme
2. D	9. D	16. C	23. Olumlu Pekiştirme	30. Sönme
3. D	10. B	17. E	24. İzlerlik Sözleşmesi	31. Ayrımlı Pekiştirme
4. A	11. A	18. D	25. İtici Uyarın Sunma	32. Mola
5. E	12. C	19. A	26. Aşırı Düzeltme	33. Tepkinin Bedeli
6. B	13. E	20. C	27. Sembol Pekiştirme	
7. C	14. A	21. E	28. Koşula Dayalı Olmayan Pekiştirme	



EK-3. Görüşme Formu**GÖRÜŞME FORMU****Değerli Meslektaşım;**

Bu formda sınıfta problem davranışlar ve davranış sağaltımına yönelik 6 açık uçlu soru yer almaktadır. Siz değerli katılımcılardan, soruları dikkatle okumanızı rica ederim. Lütfen yanıtlarınızı her soru için ayrılan boşluğa yazınız. Katkılarınız için şimdiden teşekkürlerimi sunarım...

Şeyda DELLALOĞLU

Özel Eğitim Öğretmeni

Sorular:

1. Çalıştığınız özel gereksinimli öğrencilerin genel davranış özellikleri nelerdir?
2. Özel gereksinimli öğrencilerinizin en sık sergilediği problem davranışlar neler?
3. Özel gereksinimli öğrencileriniz problem davranışları hangi durumlarda sergiler?
4. Öğrencileriniz problem davranış sergiledikten sonra tepkileriniz nelerdir?
5. Problem davranışlarla baş etmede hangi yöntem ve teknikleri kullanırsınız?
6. Özel gereksinimli öğrencinize uygun davranışlar kazandırmak için hangi yöntem ve teknikleri kullanırsınız?

EK-4. Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU	
Tarih	
Süre	
Gözlemci Adı	
Gözlenen Öğrenci	
Yetersizlik Türü	
<p>1. Sınıfınızdaki özel gereksinimli öğrencinizde gözlenen problem davranışlar nelerdir?</p> <p>2. Sınıf öğretmeninin öğrenci davranışlarına müdahaleye ilişkin uygulamalar ve kullandığı müdahale teknikleri nelerdir?</p>	

EK-5. İzin Formu

T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32707082-605.01-E.5070232
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi
(Şeyda DELLALOĞLU)

09.03.2018

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi :Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 08.03.2018 tarih 4894806 sayılı 4969058 yazıları.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Şeyda DELLALOĞLU tarafından, ilgi yazıda belirtilen hususlar göz önünde bulundurularak, söz konusu çalışmanın, özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenleriyle, eğitim-öğretim sürecini aksatmaksızın uygulanması, çalışmada sadece yazımız ekinde sunulan mühürlü anket sorularının kullanılması, araştırma raporunun basılı ve dijital olarak Genel Müdürlüğümüzle paylaşılması kaydı ile uygun görüldüğüne dair Bakanlığımızın ilgi yazıları ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yusuf CENGİZ
Millî Eğitim Müdürü

Ek :İlgi yazı ve ekleri

Dağıtım:

Emine Mehmet Baysal Özel Eğitim Uygulama Merkezi 1. Kademe Müdürlüğüne
Emine Mehmet Baysal Özel Eğitim Uygulama Merkezi 2. Kademe Müdürlüğüne
Sarıcalar Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Müdürlüğüne
Büyük Berk Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi Müdürlüğüne

Adres: Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Akteş Mah. Şehit Güven Keskin Sk. No:20 14200 -BOLU
Elektronik Ağ: <http://bolu.meb.gov.tr>
e-posta: ozelegitimrehberlik14@meb.gov.tr

Bilgi için: Mehmet KAYAHAN

Tel: 0 (374) 280 14 94
Faks: 0 (374) 280 14 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 33a7-a483-3283-849a-2155 kodu ile teyit edilebilir.

EK-6. Etik Kurul Onayı

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

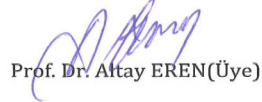
Şeyda Dellaloğlu
 Abant İzzet Baysal Üniversitesi
 Eğitim Fakültesi
 Özel Eğitim Bölümü

Sayın Şeyda Dellaloğlu,

“Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Davranış Sağıaltımında Kullanılan Müdahale Tekniklerine Yönelik Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz 19.01.2018 tarihli başvuru (Protokol NO. 2018/16) kurulumuzun 24.01.2018 tarihli ve 2018/02 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

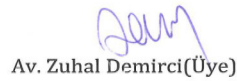
Katılmadı
 Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT(Üye)


 Prof. Dr. Altay EREN(Üye)

Katılmadı
 Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

izinli
 Doç. Dr. Seval ALKOY(Üye)


 Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


 Av. Zuhale Demirci(Üye)

EK-7. Tutanak

TUTANAK

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Şeyda DELLALOĞLU'nun 19.08.2019 tarihinde yapılan tez savunmasında "Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Davranış Sağaltımında Sık Kullanılan Davranış Müdahale Tekniklerine Yönelik Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi" tez başlığının "Özel Eğitim Alanındaki Öğretmenlerin Öğrencilerinin Davranış Sağaltımında Sık Kullandıkları Davranış Müdahale Tekniklerine Yönelik Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi" olarak değiştirilmesinin uygun olduğuna.
(19.08.2019)

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Elif SAZAK
Üye : Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK



ÖZGEÇMİŞ

21/04/1993 tarihinde Bartın'da doğdu. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği programından 2015 yılında mezun oldu. Lisans öğreniminin bir yılını (2013-2014) öğrenci hareketliliğinden faydalanarak Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği programında tamamladı. 2015-2018 yılları arasında Bolu Merkez Mevlana İlkokulu'nda Özel Eğitim Öğretmeni olarak görev yaptı. Otizm, Zihinsel Yetersizlik, Görme Yetersizliği, Bedensel Yetersizlik, Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrenci grupları ile çalışmalar yürüttü. Temmuz 2018 tarihinden bu yana Beşiktaş Rehberlik Araştırma Merkezi'nde görev yapmaktadır. Öğretmenlik uygulaması danışmanlığı, yaratıcı drama eğitmenliği bulunmaktadır.

İletişim Adresleri:

Beşiktaş Rehberlik Araştırma Merkezi
Çırağan cad., Yıldız, Beşiktaş, İSTANBUL
e-mail: seydadellaloglu@hotmail.com